

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PUNITION CORPORELLE COMME PRATIQUE ÉDUCATIVE PARENTALE :
REPRÉSENTATIONS SOCIALES D'INTERVENANTS SOCIAUX ET IMPLICATIONS
POUR LA PRATIQUE

MÉMOIRE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN TRAVAIL SOCIAL

PAR

CATHERINE BÉLANGER SABOURIN

DÉCEMBRE 2011

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

AVANT-PROPOS

Mon intérêt pour les rapports sociaux de pouvoir et les pratiques éducatives n'a cessé de croître tout au long de mon parcours personnel et professionnel. En tant que travailleuse sociale, j'ai d'abord eu l'occasion de travailler dans une ressource intermédiaire pour adolescentes référées par les Centres jeunesse. Après un stage de coopération internationale au Sénégal, j'ai été engagée au CLSC Montréal-Nord. J'ai principalement travaillé avec les familles, notamment dans le cadre d'une équipe interdisciplinaire de soutien aux milieux de garde¹. Avant d'entreprendre mes études de maîtrise, j'étais adjointe à la coordination de l'Équipe d'intervention jeunesse (ÉIJ). Cette équipe inter-établissement vise à coordonner les services lorsqu'il y a une impasse sur le plan clinique ou administratif dans les situations jugées complexes et « multiproblématiques » pour lesquelles l'implication de plusieurs intervenants² est requise.

Dès le début de mes études de maîtrise, je souhaitais faire un mémoire en lien avec les pratiques éducatives à caractère violent. J'étais intriguée par les disparités de perception observées tant du côté des parents que des intervenants quant à leur usage dans « l'éducation » des enfants. Par ailleurs, j'étais davantage préoccupée par les perceptions des intervenants considérant les responsabilités inhérentes à leur position de pouvoir dans leur relation avec les familles. Dans ce contexte, et à propos des pratiques éducatives parentales, je me questionnais sur l'origine des perceptions des intervenants sociaux et sur les bases de leurs interventions? Qu'est-ce qu'ils encouragent, banalisent, condamnent ou évitent d'aborder avec les familles? Comment départagent-ils ce qui relève de l'autorité ou de l'abus de pouvoir dans l'éducation des enfants? Qu'est-ce qui est considéré comme étant éducatif et à l'inverse, qu'est-ce qui est jugé violent? Dans le but de circonscrire mon sujet de recherche, j'ai choisi de me centrer sur une forme courante et visible de « violence éducative

¹ Équipe soutien CPE/garderies mise sur pied dans le cadre du programme Interventions Éducatives Précoces (IEP) de la Direction de santé publique de Montréal.

² Dans ce document, la forme masculine est généralement utilisée dans le seul but d'alléger le texte.

ordinaire »³ : la punition corporelle. C'est un phénomène auquel beaucoup d'intervenants sociaux ont été confrontés, tant sur le plan personnel que professionnel. Je trouvais donc intéressant d'explorer leurs représentations sociales et comment elles se traduisent dans leurs pratiques avec les familles.

La réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible sans soutien. Tout d'abord, j'aimerais remercier Suzanne Mongeau, ma directrice de mémoire, pour l'ensemble de son encadrement, sa disponibilité, ses encouragements et sa générosité. En effet, son soutien est un des facteurs déterminants dans l'aboutissement de ces travaux. Je tiens également à souligner l'apport du corps professoral de l'École de travail social de l'UQAM. Chacun des cours suivis m'a permis de développer les aptitudes réflexives et techniques nécessaires à la réalisation de ce projet de recherche. De plus, j'ai eu l'immense avantage de pouvoir bénéficier de la bourse du *Fonds de l'École de travail social de l'UQAM* et de la *Bourse d'études supérieures du Canada Joseph Armand Bombardier* du *Conseil de recherches en sciences humaines du Canada* (CRSH) pour l'année 2010-2011.

Finalement, je tiens à remercier chaleureusement les huit intervenants qui ont accepté de participer à cette recherche. Par votre générosité et votre authenticité, vous m'avez permis d'accéder à certaines de vos expériences, tant personnelles que professionnelles. Tous très impliqués et dévoués dans votre travail avec les familles, vous avez su partager la richesse de vos réflexions à l'égard d'un sujet à la fois complexe et délicat. Tous les participants ont démontré un intérêt certain pour le développement continu des connaissances et l'amélioration des pratiques d'intervention. J'ai vraiment senti que chacun d'eux tentait d'offrir et de retirer le maximum de l'espace de réflexion offert par l'entretien de recherche. Les propos présentés dans ce mémoire ne sont qu'une « photo » du discours des participants et ne reflètent en rien l'ensemble de leur pensée et de leurs interventions. Une des motivations pour mener à terme ce mémoire était tout de même de rendre compte de ce fragment éphémère de discours avec le plus de justesse possible. Merci à tous les participants! Échanger avec vous m'a donné envie d'en savoir davantage, d'aller plus loin...

³ Appellation issue des travaux d'Alice Miller pour désigner toutes les formes de violences utilisées dans l'éducation des enfants qui sont généralement acceptées ou tolérées socialement.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	ii
LISTE DES TABLEAUX	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	ix
RÉSUMÉ	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE	2
1.1. Historique des droits de l'enfant et des devoirs des parents	2
1.2. Pratiques éducatives parentales.....	8
1.2.1. Rôle de la culture, valeurs et croyances éducatives.....	9
1.2.2. Parentalité et styles parentaux	13
1.2.3. Discipline et autorité.....	14
1.2.4. Empathie	17
1.3. Portrait d'un phénomène : Utilisation de la punition corporelle.....	18
1.3.1. Ampleur du phénomène (États-Unis, France, Canada et Québec)	19
1.3.2. Abolition universelle des châtimens corporels	21
1.3.3. Positions du Canada et du Québec.....	22
1.3.4. Effets de la punition corporelle.....	25
1.4. Intervention sociale et pratiques éducatives à caractère violent	30
1.4.1. Reproduction et transmission intergénérationnelle.....	31
1.4.2. Intervention sociale et relation intervenant-famille	33
1.5. Les rapports de pouvoir.....	40
1.6. Questions et objectifs de la recherche.....	44
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	45
2.1. Épistémologie constructiviste dans le paradigme de la complexité.....	45
2.1.1. Le constructivisme.....	46
2.1.2. La pensée complexe.....	47
2.2. Principaux concepts	48
2.2.1. Représentations sociales	49
2.2.1.1. Fonction des représentations sociales	50
2.2.1.2. Analyse des représentations sociales	50
2.2.2. Punition corporelle.....	53
2.2.2.1. La maltraitance.....	53
2.2.2.2. La violence.....	54
2.2.2.3. Les conduites éducatives à caractère violent	55
2.2.2.4. Abus physique.....	55

2.2.2.5.	Châtiment corporel.....	56
2.2.2.6.	Choix des termes et justifications	56
2.3.	Pertinence sociale et scientifique de la recherche	57
CHAPITRE III : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE		61
3.1.	Méthodologie	61
3.1.1.	Stratégie générale de recherche	61
3.1.2.	Population à l'étude et échantillon.....	63
3.1.3.	Procédure de collecte des données	64
3.1.4.	Traitement des données	66
3.2.	Limites de l'étude.....	67
3.3.	Considérations éthiques	69
CHAPITRE IV : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS		71
4.1.	Présentation des participants	71
4.2.	Analyse verticale des entretiens de recherche.....	73
4.2.1.	MICHELLE	74
4.2.1.1.	Incident critique tiré de l'actualité	74
4.2.1.2.	Incident critique de l'intervenante	75
4.2.1.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	76
4.2.1.4.	Positions de l'intervenante	77
4.2.2.	NATHALIE	79
4.2.2.1.	Incident critique tiré de l'actualité	79
4.2.2.2.	Incident critique de l'intervenante	81
4.2.2.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	82
4.2.2.4.	Positions de l'intervenante	83
4.2.3.	KARINE	85
4.2.3.1.	Incident critique tiré de l'actualité	85
4.2.3.2.	Incident critique de l'intervenante	87
4.2.3.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	89
4.2.3.4.	Positions de l'intervenante	90
4.2.4.	JULIE.....	92
4.2.4.1.	Incident critique tiré de l'actualité	92
4.2.4.2.	Incident critique de l'intervenant	94
4.2.4.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	95
4.2.4.4.	Positions de l'intervenante	97
4.2.5.	JOSÉE.....	98
4.2.5.1.	Incident critique tiré de l'actualité	98
4.2.5.2.	Incident critique de l'intervenante	102
4.2.5.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	104
4.2.5.4.	Positions de l'intervenante	105
4.2.6.	ANNIE.....	107
4.2.6.1.	Incident critique tiré de l'actualité	107
4.2.6.2.	Incident critique de l'intervenante	110
4.2.6.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	112

4.2.6.4.	Positions de l'intervenante	114
4.2.7.	CHILÈNE	116
4.2.7.1.	Incident critique tiré de l'actualité	116
4.2.7.2.	Incident critique de l'intervenante	119
4.2.7.3.	Expériences personnelles de l'intervenante	120
4.2.7.4.	Positions de l'intervenante	121
4.2.8.	JEAN	123
4.2.8.1.	Incident critique tiré de l'actualité	123
4.2.8.2.	Incident critique de l'intervenant	125
4.2.8.3.	Expériences personnelles de l'intervenant	127
4.2.8.4.	Positions de l'intervenant	128
CHAPITRE V : ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS		130
5.1.	Analyse des représentations sociales	131
5.1.1.	Images de la punition corporelle	135
5.1.1.1.	Une fessée c'est pour corriger, un abus c'est pour faire mal	136
5.1.1.2.	Au Québec on a des lois, on ne punit pas nos enfants comme ça	138
5.1.2.	Images du parent qui utilise la punition corporelle	141
5.1.2.1.	Le parent collaborant et le parent non collaborant	142
5.1.2.2.	Le parent aimant	144
5.1.3.	Images de ce qui est acceptable ou inacceptable	145
5.1.3.1.	Selon l'âge de l'enfant	149
5.1.3.2.	Selon le lieu et la personne en autorité (maison vs garderie/école)	151
5.1.3.3.	Selon l'origine culturelle	152
5.1.3.4.	Selon qu'il s'agit d'un adulte, d'un animal ou d'un enfant	153
5.1.4.	Images des effets sur les enfants	154
5.1.5.	Image morcelée de l'intégrité de l'enfant	157
5.2.	Implications pour la pratique	158
5.2.1.	Vision du rôle, but des interventions et sentiments des intervenants	159
5.2.2.	Interventions avec les familles et représentations sociales	164
5.3.	Pistes d'intervention et de recherche	174
5.3.1.	Politiques et législation	174
5.3.2.	Formation des intervenants	176
5.3.3.	Intervention avec les familles	177
CONCLUSION		180
APPENDICE A : FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT		184
APPENDICE B : PORTRAIT SOCIO-PROFESSIONNEL DES PARTICIPANTS		186
APPENDICE C : GRILLE D'ENTRETIEN		187
APPENDICE D : INCIDENT CRITIQUE		188
BIBLIOGRAPHIE		189

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Typologie des sources de pouvoir selon Raven	41
2.1 Niveaux identitaires et description en lien avec les représentations sociales.....	51
2.2 Mécanismes d'ajustement aux dissonances et leur description.....	52
5.1 Attitudes à l'égard de la punition corporelle selon les niveaux identitaires.....	132
5.2 Images et caractéristiques du parent qui utilise la punition corporelle	143

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

AFJK	Association française Janusz Korczak
CLSC	Centre local de services communautaires
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DI	Déficiência intellectuelle
DPA	Développement du pouvoir d'agir
DPJ	Direction de la protection de la jeunesse
LPJ	Loi sur la protection de la jeunesse
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations Unies
OVEO	Observatoire de la violence éducative ordinaire
Ps.éd.	Psychoéducateur
SM	Santé mentale
TC	Trouble du comportement
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
T.S.	Travailleur social
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Le but de ce mémoire est d'analyser les représentations sociales d'intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle en explorant comment elles se traduisent dans les pratiques d'intervention avec les familles. Les objectifs généraux de la recherche sont de mettre en contexte les représentations sociales sur la punition corporelle, d'analyser les représentations d'intervenants et d'explorer leurs pratiques à cet égard ainsi que les implications qu'elles soulèvent. Il s'agit d'une recherche qualitative à visée exploratoire et interprétative réalisée auprès de huit intervenants sociaux.

La problématique touche l'historique des droits de l'enfant et des devoirs des parents, les différents aspects liés aux pratiques éducatives parentales, un portrait de l'ampleur du phénomène de la punition corporelle et des effets recensés, l'intervention sociale concernant les pratiques éducatives à caractère violent et les enjeux relatifs aux rapports de pouvoir dans les relations parent-enfant et intervenant-famille. Ce premier chapitre conclut avec les questions et les objectifs de la recherche. Le second chapitre porte sur le cadre théorique et comprend la posture épistémologique (constructiviste dans l'optique de la complexité), les principaux concepts et la pertinence sociale et scientifique de la recherche. Le chapitre III relate les différents aspects de la démarche méthodologique incluant les considérations éthiques et les limites de la recherche. Au chapitre IV, les résultats de recherche sont présentés suite à une analyse thématique des entretiens. Les résultats sont ensuite analysés et discutés au chapitre V.

L'analyse des représentations sociales des intervenants soulève divers constats et implications pour la pratique. Par exemple, la très grande majorité des intervenants rencontrés ont eux-mêmes vécu la punition corporelle dans leur enfance et ne connaissent pas l'état actuel des lois encadrant cette pratique. Ils ne semblent pas conscients de ce qui peut influencer leurs représentations à l'égard du phénomène (contextes historique, socio-politique, culturel, familial, etc.). Les intervenants les plus favorables n'ont pas remis en question les pratiques de leurs parents et s'y fient pour définir l'image qu'ils se font d'une punition corporelle acceptable. Bien qu'en tant qu'intervenant, la très grande majorité des participants s'affiche défavorable à la punition corporelle, la moitié d'entre eux présente une attitude favorable ou ambivalente au niveau individuel. Cette dissonance d'opinions se traduit de différentes manières dans leur pratique. Plusieurs intervenants nomment un sentiment d'impuissance dans l'intervention avec les parents convaincus du bien-fondé de la punition corporelle. Ce sentiment semble lié à une méconnaissance du phénomène et conduit certains intervenants à utiliser un pouvoir coercitif et un discours légal erroné dans l'intervention. La recherche débouche sur certaines pistes d'intervention et de recherche concernant les politiques et la législation, la formation des intervenants et l'intervention avec les familles.

Mots-clés : Représentations sociales, intervenants sociaux, punition corporelle, pratiques éducatives.

INTRODUCTION

Parler des pratiques éducatives, c'est aborder un sujet sensible, tant pour les intervenants sociaux que pour les parents. Le sujet nécessite de prendre du recul et de remettre en question ses repères familiaux et ses *a priori* sur le sujet. C'est bien souvent une zone délicate où plusieurs enjeux d'ordre identitaire sont impliqués. Plusieurs éléments sont en interrelation lorsqu'il s'agit de comprendre les fondements des pratiques éducatives : le contexte social, politique, économique et juridique, tout comme le corpus culturel, l'origine sociale, l'héritage familial, la trajectoire de vie, les forces et les limites des adultes comme des enfants, etc. Les parents ne sont pas les seuls responsables des moyens privilégiés dans l'éducation de leurs enfants.

Parmi les pratiques éducatives, la punition corporelle est un sujet particulièrement délicat. La majorité d'entre nous y a été exposée, de près ou de loin. Elle est tantôt perçue comme éducative, tantôt comme violente. Au Canada, la législation permet aux personnes en autorité d'y avoir recours de manière « raisonnable » afin de « corriger » un enfant. Le contexte global, les connaissances et le bagage expérientiel de l'intervenant vont fortement influencer ses représentations à l'égard de la punition corporelle. De plus, les représentations sociales vont de pair avec les pratiques sociales. De ce fait, les représentations de l'intervenant sur la punition corporelle trouveront forcément écho dans ses pratiques d'intervention avec les familles.

Cette étude a pour but d'analyser les représentations sociales d'intervenants à l'égard de la punition corporelle tout en explorant comment elles se traduisent dans les pratiques d'intervention avec les familles. À travers les chapitres qui suivent, je présente la problématique de recherche, le cadre théorique, les dispositions méthodologiques, les résultats ainsi qu'une analyse et discussion sur ces derniers. La conclusion revient sur les principaux constats et implications soulevés par cette étude tout en ouvrant sur certaines pistes d'intervention et de recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce chapitre, je procède tout d'abord à une mise en contexte historique des droits de l'enfant et des devoirs des parents. En second lieu, il est question des fondements et de différents aspects relatifs aux pratiques éducatives tels que la culture, les valeurs, les croyances éducatives, les styles parentaux, la discipline, l'autorité et l'empathie. Par la suite, un portrait plus précis du phénomène de la punition corporelle est dressé. Dans ce volet, j'aborde l'ampleur du phénomène dans différents pays occidentaux, la question de l'abolition universelle des châtiments corporels, la position du Canada et du Québec à ce sujet et les effets connus de cette pratique. Quatrièmement, j'attire votre attention sur l'intervention sociale concernant les pratiques éducatives à caractère violent, le rôle de la reproduction et de la transmission intergénérationnelle et de la relation intervenant-famille. Avant de conclure avec la question et les objectifs de recherche, je présente différents enjeux relatifs aux rapports de pouvoir dans la relation parent-enfant et dans la relation intervenant-famille.

1.1. Historique des droits de l'enfant et des devoirs des parents

Les orientations politiques, législatives et juridiques qui encadrent la pratique des travailleurs sociaux au Québec ne sont pas neutres. Nous vivons dans une société qui octroie aux enfants des droits et aux parents, des devoirs. De ce fait, il apparaît pertinent de saisir comment le regard porté sur l'enfance s'est transformé à travers le temps, tout comme les conceptions autour des devoirs attribués à la parentalité. C'est à travers une lecture sociohistorique, politique et juridique qu'il est possible de mieux saisir le fonctionnement actuel et les représentations concernant la punition corporelle comme pratique éducative parentale. Bien que cet historique se fonde sur des faits, il ne peut qu'être partiel et sans doute, partial.

Parmi les plus anciens textes de loi, nous pouvons nous référer au Code d'Hammourabi, roi de Babylone au XVIII^e siècle avant Jésus-Christ. À cette époque, les enfants sont considérés comme étant la propriété de leurs parents, ils sont des « unités économiques » au sein de la famille (Brault et al., 2007, p. 6). Durant l'Antiquité, le *pater familias* est issu du droit romain. L'autorité politique, sociale et économique du père est toute puissante, il a droit de vie et de mort sur ses enfants (Gregory, 2008, p. 8). Dans l'Ancien Testament, Abraham accepte de sacrifier son fils unique à la demande de Dieu (Barreyre et Bouquet, 2006, p. 349). Le Nouveau Testament fait état du massacre des enfants innocents sous le règne du roi Hérode alors qu'il se sentait menacé par la naissance de Jésus : « il envoya tuer tous les enfants de deux ans et au-dessous qui étaient à Bethléhem et dans tout son territoire » (Segond, 1976, p. 734). Selon les premières lois anglaises, le droit d'infanticide était maintenu et les parents avaient également la possibilité de vendre leurs enfants. (Brault et al., 2007, p. 6) « La mortalité infantile a été longtemps très élevée. L'enfant est celui qui disparaît et que l'on remplace. Il n'a pas d'identité propre et n'est pas principalement investi affectivement » (Barreyre et Bouquet, 2006, p. 349).

Au début du XVII^e siècle, le roi d'Angleterre et de l'Irlande met de l'avant le *Parens patriae* (Wiktionnaire, 2010). Ce qui donne à l'État un droit de regard sur ce qui se passe dans les familles : « inherent jurisdiction of the courts to make decisions concerning people who are not able to take care of themselves. » (Duhaime.org, 2009). Pourtant, de l'autre côté de l'Atlantique, le « stubborn child act » est adopté au Massachusetts en 1628. Ce dernier stipulait : « qu'un enfant têtu ou rebelle et en âge de comprendre et qui n'obéissait pas à ses parents, pouvait être mis à mort » (Brault et al., 2007, p. 6).

C'est au XVIII^e siècle que « s'opère une véritable mutation du regard dont on doit noter l'ambivalence » (Barreyre et Bouquet, 2006, p. 349) vu les nombreux cas d'enfants abandonnés. En 1762, dans son *Émile*, Rousseau recommande de « n'infliger aucune espèce de châtiment aux enfants » (Rousseau, 1762). Paradoxalement ou non, il conseille également « de rendre ses coups avec usure à un enfant qui s'aviserait de frapper un adulte » (Rousseau, 1762). Celui qui a lui-même subi plusieurs formes de punitions corporelles durant son enfance (Rousseau, 1845, p. 13) ne les condamne pas totalement. Il en garde des souvenirs marqués d'ambiguïté; à la fois empreints de désir, de sensualité, de honte et de peur. Le

XVIII^e siècle est également celui qui voit éclore la petite famille bourgeoise. En effet, Philippe Ariès (1975) a montré comment l'enfance a été « inventée » au cours de cette époque et comment la privatisation de la sphère familiale s'est inscrite dans le fonctionnement des sociétés occidentales au point où nous en avons oublié son « origine aristocratique et bourgeoise » (p. 307). Par ailleurs, lors de cette même période, les enfants sont également considérés comme des « bêtes privées de raison, de discours et de jugement », « un symbole de la force du mal. Seule « une éducation rude [...] pourrait venir à bout de ces petits animaux et les transformer en hommes et en bons chrétiens » (Hagen et Hagen, 2003, p. 285).

À la fin du XVIII^e siècle, la Pologne sera le premier pays à se prononcer en faveur de l'interdiction de toute punition corporelle envers les enfants dans les institutions scolaires (Maurel, 2001). Au Canada comme aux États-Unis, c'est au début du XIX^e siècle que prend forme la notion de « sauver les enfants ». L'État subventionne les institutions religieuses qui ont pris le relais de la charité privée (Brault et al., 2007, p. 6). C'est en 1832, 17 ans après la mise en place du premier orphelinat anglophone, que son équivalent francophone sera mis sur pied. Au cours du XIX^e siècle, les écoles de réforme pour délinquants se sont développées. Des associations, qui visent la protection des animaux, des femmes et des enfants, prennent forme au Canada et aux États-Unis, telles que la *Society for the Prevention of Cruelty to Children* et la *Toronto Humane Society*. En Ontario, Kelso fondera plus tard la *Children Aid Society* exclusivement dédiée à la protection des enfants (Brault et al., 2007, p. 7). Historiquement, le cas de Mary Ellen à New York aurait joué un rôle majeur dans la sensibilisation sociale entourant la victimisation des enfants :

The sufferings of the little girl, Mary Ellen, led to the founding of the *New York Society for the Prevention of Cruelty to Children*, the first organization of its kind, in 1874. In 1877, the *New York SPCC* and several *Societies for the Prevention of Cruelty to Animals* from throughout the country joined together to form the *American Humane Association*. (American Human, 2009)

Au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle, afin de prévenir les blessures physiques faites aux enfants, le *Conseil de l'instruction publique du Québec* déclare la « strap », aussi connue sous l'appellation française de martinet, comme étant l'instrument autorisé pour les punitions corporelles (Cliche, 1999). En 1887, un siècle après la Pologne, la France confirme

l'abolition des punitions corporelles à l'école (Maurel, 2001) mais cette dernière : « a été compensée dès février 1889 par un jugement de la Cour de cassation qui reconnaissait aux maîtres et éducateurs un droit de correction au même titre que celui attribué aux parents » (OVEO, 2010).

Avant la Première Guerre mondiale, Janusz Korczak est l'un des scientifiques les plus reconnus dans le domaine de l'enfance en Pologne. Ce pédiatre est d'ailleurs considéré comme le père des droits de l'enfant. Il a œuvré à « une refonte complète de l'éducation et du statut de l'enfant, sur des bases constitutionnelles entièrement nouvelles, privilégiant la sauvegarde et le respect absolu de l'enfance » (AFJK, 2010). Il militait pour la « mise en pratique des droits positifs de l'enfant » (AFJK, 2010) tel que le droit d'expression, de participation et d'association afin d'éduquer ces derniers à l'école de la démocratie. Ces droits sont reconnus près d'un siècle plus tard dans la *Convention des droits de l'enfant des Nations Unies*. Dans le but de faire évoluer les mentalités concernant les rapports parent-enfant et de lever le voile sur la méconnaissance de l'enfance, « Korczak s'employait à décliner au quotidien toutes les situations où les adultes et la société manquaient de respect aux enfants » (AFJK, 2010).

Dans l'histoire de la protection de l'enfance, on ne peut pas taire l'influence des « bouleversements sociaux qu'engendrent, vers le milieu du XIXe siècle, l'urbanisation naissante et les premiers apports immigrants » (Joyal, 2000, p. 1). Ces changements majeurs font apparaître aux institutions leur impuissance :

[...] à résoudre les problèmes nouveaux associés notamment à la présence de nombreux enfants plus ou moins laissés à eux-mêmes et adonnés à la petite délinquance dans les agglomérations importantes que sont devenues Montréal et Québec. L'autorité publique adopte alors les premières lois spécifiques applicables aux jeunes délinquants et, quelques années plus tard, aux enfants qu'elle considère susceptibles de le devenir. (Joyal, 2000, p. 2)

Il est intéressant de constater comment l'attention politique accordée à l'enfance, tout comme les orientations législatives et juridiques, était d'abord teintée par un désir de maintenir l'ordre social. Que ce soit pour des raisons de santé et d'ordre public, il était

devenu évident que le sort des enfants influençait plus largement le fonctionnement social et que ces impacts sur l'ensemble de la société ne pouvaient plus être négligés.

Concernant le cadre législatif canadien, c'est en 1908 que la *Loi sur les jeunes délinquants*, basée sur le *parens patriae* est mise de l'avant. Elle « visait à faire du traitement des délinquants accusés davantage un exercice d'aide sociale qu'un processus judiciaire » (Ministère de la justice du Canada, 2010). En 1914, hormis le Québec, toutes les provinces canadiennes se sont dotées de *Société de protection de l'enfance*. Alors qu'aux États-Unis, les années 20 voient l'émergence du *Child guidance movement* qui tente de tenir compte des tensions intrafamiliales dans les difficultés des enfants, le Québec découvre le cas d'Aurore qui est largement médiatisé (Brault et al., 2007, p. 7). Malgré cette volonté de tenir compte de l'environnement social et de la dynamique familiale, afin de mieux comprendre les symptômes présents chez les enfants, la mère est le plus souvent tenue responsable des difficultés observées chez sa progéniture.

En 1930, la *Commission des assurances sociales de Québec*, menée par Montpetit, produit sept rapports dont un spécifiquement dédié à l'enfance où « les commissaires recommandent une refonte complète de la législation et la création d'un bureau provincial de l'enfance » (Joyal, 2000, p. 132). Les tensions politiques entre les réformistes et les conservateurs « retardent pendant longtemps l'instauration d'un système cohérent et efficace de dépistage et de prise en charge des cas problèmes » (Joyal, 2000, p. 2). La réforme et la *Loi sur la protection de l'enfance* du gouvernement Godbout sera adoptée en 1944 mais avortera suite au retour de Duplessis. Il faudra donc attendre les années 50 pour voir « la mise en place d'un système de protection de l'enfance susceptible d'offrir aux enfants et à leurs familles des mesures d'aide autres que le placement institutionnel » (Joyal, 2000, p. 2), la création de la *Cour de Bien-être social* et l'abolition des écoles de réforme (Brault et al., 2007, p. 8).

Dans sa critique de l'étiologie de la recherche sur la violence faite aux enfants, Raymond Massé (1990) note l'importance du livre du Dr Kempe, « The battered child syndrome », sur la reconnaissance des maltraitances comme étant un véritable problème de santé publique :

La publication en 1962, par Kempe et ses collaborateurs, d'un texte décrivant ce qu'ils appelèrent le « syndrome de l'enfant battu » stimula l'intérêt de l'industrie nord-américaine de la recherche pour la problématique des abus et négligences. En quelques années, un véritable marché de la recherche sur la violence se développa. (Massé, 1990)

La Révolution tranquille amène aussi son lot de changement social. En 1970, les services sociaux sont pris en charge par le gouvernement et nous voyons l'apparition de la *Loi sur les services de Santé et les Services Sociaux* (Brault et al., 2007, p. 9). C'est en 1977 que la notion de puissance paternelle est modifiée du *Code civil québécois*, sans doute en grande partie grâce aux revendications des femmes qui ont mené à l'acquisition de certains droits (1940 : droit de vote; 1954 : la femme n'est plus dans la liste des *incapables*; 1964 : modifications majeures de la capacité juridique dont l'abolition du devoir d'obéissance au mari; 1968 : droit de demander le divorce sans qu'il y ait eu adultère au domicile conjugal; 1983 : reconnaissance des agressions sexuelles conjugales comme étant des actes criminels; etc.). La « puissance paternelle » sera remplacée par la notion d'autorité parentale (Ministère de la justice du Canada, 2010). L'autorité parentale « constitue l'ensemble des droits et des obligations que les parents ont envers leur enfant dès sa naissance, peu importe l'état civil des parents » (Gouvernement du Québec, 2010).

C'est en 1979 que la *Loi sur la protection de la jeunesse* (LPJ) est mise en vigueur. L'enfant est à présent un sujet de droits. « Cette loi vise les enfants en besoin de protection (article 38) et ceux à qui l'on impute une infraction au Code criminel (article 40) » (Brault et al., 2007, p. 10). La même année, la Suède est le premier pays à interdire toute forme de punition corporelle, y compris à la maison (Maurel, 2001). C'est dans les années 80 que la LPJ est amendée une première fois. On commence à se préoccuper des intérêts de l'enfant et le parent est considéré comme en étant le premier responsable. En 1991, le Canada ratifie la *Convention relative aux droits de l'enfant* (Wikipédia, 2010) de l'ONU. Des 192 pays faisant partie des Nations Unies, il n'y a que les États-Unis et la Somalie qui n'ont pas ratifié cette convention (Wikipédia, 2010).

Ce n'est qu'au début des années 1990 que le concept de « maltraitance » fait son apparition dans les dictionnaires (Barreyre, 2006, p. 349). Ce dernier a surgi « dans un contexte bien précis, celui des travaux spécialisés sur les enfants maltraités. Ce n'est que par

la suite qu'il fut appliqué à l'ensemble des personnes vulnérables. » (Encyclopédie thématique, 2010). Ainsi, certains sociologues suisses se sont penchés sur la question de la maltraitance, ce «nouvel intolérable » et ont pu constater que :

[...] les faits rapportés dans les dossiers traitant de maltraitance sont caractérisés par une forte hétérogénéité. Les symptômes considérés chez l'enfant vont de signes corporels traduisant un état de santé physique fragilisé à la présence de troubles psychiques en passant par des écarts vis-à-vis des normes scolaires ou de savoir-vivre. A la vue de cette hétérogénéité, les sociologues ont pu conclure que l'attention des acteurs de terrain engagés dans le repérage de la maltraitance touche à un grand nombre de faits. Mais ni l'ampleur ni la gravité de ces derniers ne correspond à l'image du phénomène tel qu'il est restitué d'ordinaire par les discours politiques, juridiques et médiatiques, discours où les abus sexuels et les violences physiques extrêmes sont le plus souvent mis en avant. (Schultheis et al., 2005)

Quels sont les tenants et aboutissants de cette orientation du discours médiatique, politique et juridique? Qu'en est-il de l'intervention sociale? Comment les intervenants sociaux départagent-ils ce qui appartient au domaine de la maltraitance ou de la violence dans les pratiques éducatives?

1.2. Pratiques éducatives parentales

Darling et Steinberg (1993) ont fait ressortir que les pratiques éducatives sont constituées des « comportements définis par des buts de socialisation ». La socialisation quant à elle renvoie au processus selon lequel l'individu apprend « à s'intégrer et à faire partie d'un ou plusieurs groupes sociaux » (Grusec et Hastings, 2007). Ils soulignent que malgré le sens plus « délibéré » du concept de « pratiques », un certain nombre d'entre elles peuvent être « involontaires » (Coutu et al., 2008, p. 139). Malgré tout, lorsqu'il est question des pratiques éducatives parentales, le débat a tendance à se polariser autour de la responsabilisation/culpabilisation des parents en occultant le contexte global dans lequel elles prennent forme.

Dans ce volet, j'introduis les grands courants de pensée concernant la nature de l'enfant et le rôle des parents, celui de la culture, de l'environnement socioéconomique et de l'influence des valeurs et des croyances sur les pratiques éducatives. Dans le but de

sensibiliser le lecteur aux différents écueils à éviter, certaines précisions sont apportées quant aux erreurs de jugement d'ordre interculturel et aux conceptions qui contribuent à banaliser l'utilisation de pratiques à caractère violent dans l'éducation des enfants. Dans un deuxième temps, le concept de parentalité, la catégorisation des styles parentaux, des types de discipline et d'autorité sont présentés. Ce volet se termine avec des précisions quant au rôle de l'empathie dans l'exercice du rôle parental et dans la socialisation de l'enfant.

1.2.1. Rôle de la culture, valeurs et croyances éducatives

En Occident, il semble que deux grands courants opposés ont traversé les siècles et ont contribué à la construction des représentations concernant le rôle de l'éducation et de la « nature » de l'enfant (Drory, 2004, p. 8). Un premier courant issu du christianisme portant sur l'importance d'éloigner l'enfant, né mauvais, de ses tendances naturelles et un deuxième soutenant la bonté originelle de l'enfant et le fait que « tout dégénère entre les mains de l'homme » (Rousseau, 1762, p. 1). « L'apparition des perturbations émotionnelles dues à des exigences culturelles prônant une cécité introspective a entraîné un mouvement pédagogique radicalement différent : le culte de l'Enfant-Roi » (Drory, 2004, p. 9). Autant, la première pédagogie obligeait l'enfant à se nier lui-même, autant la deuxième « façonne des individus sans limites et sans repères ». Plusieurs auteurs se sont donc penchés sur l'idée de réhabiliter l'agressivité comme émotion vitale et l'autorité saine auprès de l'enfant. Cette perspective mitoyenne prône une éducation permettant à l'enfant d'apprivoiser son agressivité afin qu'elle soit canalisée de manière à avoir des effets constructifs individuellement et socialement (Drory, 2004; Bourcier, 2008).

Quoique la définition de culture est en mouvance et en constante redéfinition dans le champ des sciences humaines (Harkness et Super, 1995), sa définition classique est aidante afin de situer son rôle dans la reproduction et la transmission des pratiques éducatives : « ensemble de codes, de normes et de modes de vie partagés par un groupe social; cet ensemble familial structure des pratiques et des valeurs communes qui se transmettent de génération en génération » (Claes et al., 2008, p. 5). Par ailleurs, certains auteurs rappellent que la culture n'est pas une réalité statique qui est imposée aux individus (Claes et al., 2008) mais serait plutôt le fruit d'une construction sociale, de l'action d'un groupe d'individus en évolution qui la réinterprète et la recrée constamment (Gergen et Gergen, 2000). Les

anthropologues Mead et Benedict auraient ouvert la voie aux recherches sur les « liens entre culture, pratiques parentales et développement des enfants » dans les années 30. Celles qui entrevoyaient davantage l'enfant comme une « créature culturelle » ont tout de même fait l'objet de critiques concernant la « question du relativisme culturel » car plusieurs « travaux ont démontré le caractère universel des différentes dimensions du développement humain » (Claes et al., 2008, p. 6-7). La dimension universelle la plus souvent citée est l'attachement et l'importance des relations précoces de l'enfant avec son entourage. « En effet, le premier lien que connaît l'enfant devient par la force des choses le premier modèle de ce qu'est une relation et de ce qu'il peut s'en attendre » (Gaudreault, 1997). Cette compréhension met en évidence l'importance d'une base de sécurité dans le lien parent-enfant pour le développement psychoaffectif et social de l'enfant, quelle que soit sa culture d'origine. Cette dimension amène un éclairage sur les différents aspects relationnels qu'entretient l'individu avec les autres et son environnement, ainsi que ses réactions en situation de stress (Gauthier et al., 2009).

Un fait important est à noter concernant l'éducation des enfants : malgré la diversité des valeurs, normes, pratiques et modes relationnels d'un groupe culturel à un autre (Saulnier, 2004), les travaux interculturels ont démontré que « la distribution des styles d'attachement » est similaire dans tous les pays où ces études ont été réalisées et ce, sur divers continents (Afrique, Asie, Océanie, Amérique du Sud, Europe, Amérique du Nord, etc.) (Claes et al., 2008). Indépendamment du pays d'origine, une grande majorité d'enfants (environ 68%) développent une relation sécurisée/sécurisante avec leur figure d'attachement principale, bien que « les pratiques éducatives employées pour développer une relation avec un enfant et répondre à ses besoins varient selon les cultures » (Claes et al., 2008, p. 11-12).

Parents' *ethnicity*, defined as a heritage based on nationality, language, and culture (Betancourt & Lopez, 1993), as been increasingly studied as a possible determinant of corporal punishment, presumably because ethnic differences are confounded with cultural differences in parenting values and practices (Mosby et al., 1999; Whaley, 2000). However, the results to date are inconclusive. (Gershoff, 2002, p. 562-563)

En ce qui concerne les différences culturelles et selon certains auteurs qui travaillent sur la parentalité en contexte d'immigration, il est important d'être prudent concernant le filtre dichotomique sociétés individualistes / indépendantes versus sociétés collectivistes /

interdépendantes (Claes et al., 2008; Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008). Cette vision induit la prédominance dans les sociétés non occidentales de la « soumission de la femme, le statut patriarcal du père, les châtiments corporels dans l'éducation de l'enfant » (Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008, p. 229). Par ailleurs, ces « caractéristiques traditionnelles » relèveraient davantage « d'un modèle rural déjà dépassé dans la plupart des pays d'origine des immigrants arrivant au Québec » et « ces archétypes culturels forts » seraient « remis en question par les acteurs culturels de ces pays eux-mêmes » (Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008, p. 229-230). Il semble effectivement important de tenir compte des « variations intra culturelles » afin de ne pas tomber dans les généralisations basées sur l'origine ethnique ou l'appartenance culturelle. Le « culturalisme » ou le « filtre culturel » tend à figer et à modéliser les familles immigrantes et constitue un piège à éviter dans l'intervention (Rachédi, 2003, p. 47).

Ces éléments rappellent aux intervenants la pertinence d'une prudence accrue lorsqu'il s'agit d'associer la punition corporelle à une pratique éducative d'ordre essentiellement culturel. Cette conception induit que cette pratique n'a pas à être discutée avec certains groupes ethniques ou culturels afin de respecter « leur culture ». À ce sujet, certains auteurs ont élaboré une catégorisation des « erreurs de jugement d'ordre culturel » soit l'ethnocentrisme, le relativisme culturel, le stéréotype et la généralisation (Brault et al., 2007, p. 16). En soi, cette conception selon laquelle la punition corporelle est une pratique culturelle admise chez certains groupes ethniques ciblés pourrait relever de la généralisation ou du relativisme culturel et ne tiendrait pas compte des nombreuses variations à l'intérieur d'un même groupe d'appartenance culturelle. Le « pluralisme culturel » serait la « position la plus appropriée afin de respecter la diversité culturelle »; cette posture reconnaît et accepte les différentes formes d'expression culturelle pourvu « que cela respecte le bien-être des individus » (Brault et al., 2007, p. 16). D'ailleurs, certains travaux qui mettent de l'avant l'utilisation plus fréquente des méthodes coercitives et des punitions corporelles chez certains groupes ethniques au Québec ont été contestés : « Indépendamment de l'origine ethnique, les familles qui ont un plus faible statut socioéconomique ont tendance à valoriser davantage l'obéissance et la conformité tandis que les familles ayant un statut socioéconomique plus élevé valorisent plutôt la confiance en soi et l'autonomie émotionnelle » (Claes et al., 2008,

p. 16). La contestation principale tient du fait que lorsque le statut socioéconomique est considéré, « il y a davantage de similitudes que de différences entre les styles parentaux des différents groupes ethniques » (Claes et al., 2008, p. 16). L'élément socioéconomique est traité davantage lorsqu'il est question de la reproduction des pratiques éducatives (volet 1.4.1.)

Concernant l'aspect religieux, il semble que plusieurs croyances éducatives découlent en partie de cet héritage sur le plan historique, culturel et symbolique. Toutefois, l'appartenance religieuse n'est pas prédictive de l'usage de la punition corporelle, c'est ce qui ressort de cette méta-analyse réalisée en 2002 aux États-Unis :

The use of corporal punishment to discipline children has been supported by the religious affiliations and beliefs of many Americans (Greven, 1991; Kuczynski et Hildebrandt, 1997). In particular, a Conservative Protestant affiliation and conservative religious beliefs are associated with more frequent use of corporal punishment (Day et al., 1998; Ellison, Bartkowski et Segal, 1996; Gershoff et al., 1999; Giles-Sims et al., 1995; Stolley et Szinovacz, 1997; Xu et al., 2000). However, there is mounting evidence that parents' religiosity may have effects on parenting distinct from the effects of their specific religious affiliation. In a growing number of studies, parents' religiosity (indexed as either their attendance at religious services or their endorsement of certain religious beliefs) is associated with child-oriented discipline (Kelley et al., 1992) and with positive parent-child relationships. (Pearce & Axinn, 1998; Wilcox, 1998)

Le recours à cette pratique peut à la fois être lié aux repères familiaux des parents, aux caractéristiques de l'enfant, à la relation parent-enfant, aux différents stressors psychosociaux d'ordre économique, voire sociopolitique, aux différents repères normatifs et culturels des familles, etc. Cette pratique est indissociable du contexte global dans lequel elle prend racine. Elle est nourrie par les repères et les normes éducatives d'ordre individuel, familial, culturel et social qui sont véhiculées dans la société (Bornstein et Cheach, 2006).

Chamberland et ses collaborateurs ont pu identifier différentes conceptions qui contribuent à faciliter, banaliser et à justifier l'utilisation de la violence physique dans les relations parent-enfant» (Lacharité et Éthier, 2009, p. 313) :

1. Conception négative de l'enfance « pédagogie noire : enfant malicieux à dresser »⁴ (Miller, 1985)
2. Conception restreinte de la violence physique « celle qui laisse des marques » (Berger et al., 1988; Ney, 1987)
3. Conception rigide du pouvoir dans les relations familiales où l'enfant est en rapport de soumission stricte à l'adulte (Chamberland, 2003)
4. Focalisation sur les buts parentaux plutôt que sur les besoins de l'enfant (Baumrind, 1996)

Ces conceptions se retrouvent dans certaines croyances éducatives populaires qui influencent les pratiques éducatives. Les croyances éducatives sont « l'ensemble des opinions personnelles à propos de l'éducation des enfants qui sont modulées par les valeurs de la personne » (Coutu et al., 2008, p. 138). Ces opinions « qui proviennent en partie du milieu familial et culturel » sont à la base de la perception qu'ont les parents ou les intervenants de la mission éducative, des buts et des moyens pour y parvenir (Coutu et al., 2008).

1.2.2. Parentalité et styles parentaux

La parentalité, en tant que concept, est à la base de différents travaux issus de domaines variés. Tout comme le mot « maltraitance », « parentalité » est un néologisme « apparu dans le domaine des travailleurs sociaux à la croisée du champ social, juridique et psychologique » (Delecourt et Leturque, 2007). En paraphrasant, il s'agit essentiellement de l'ensemble des processus par lequel un ou des individus répondent aux différents besoins des enfants. Plusieurs auteurs, essentiellement des sociologues, sont d'avis qu'il conviendrait davantage

⁴ Cette pédagogie, décrite initialement par Katharina Rutschky (Miller, 1985, p. 23), propose une vision négative de l'enfance : l'enfant est empreint de malices, de caprices et doit être dressé à l'obéissance. Miller (1985) a relaté et analysé les impacts sociaux et individuels des manuels d'éducation du Dr Schreber, figure incontournable de cette pédagogie. Ces manuels ont d'abord été extrêmement populaires en Allemagne et ont été réédités une quarantaine de fois. Ils ont été publiés dans plusieurs pays à partir de 1858. Ce docteur, aussi père de Daniel Paul Schreber connu pour ses délires de persécution, incitait les parents à dresser les enfants à l'obéissance le plus tôt possible : « Ces premières années présentent en outre également l'avantage que l'on peut utiliser la force et la contrainte. Avec le temps, les enfants oublient tout ce qu'ils ont vécu dans la toute petite enfance. Si l'on parvient alors à leur ôter la volonté, par la suite ils ne se souviendront plus jamais d'en avoir eu une, et l'intensité des moyens que l'on aura dû mettre en œuvre ne pourra donc pas avoir d'impact néfaste » (Sulzer, 1748 tiré de Miller, 1985, p. 26). Miller a fait ressortir que l'erreur majeure de Schreber n'était pas de mentionner que certains enfants oublient les méthodes éducatives dont ils ont été victimes, mais bien que ces mauvais traitements ne laisseront aucune séquelle.

de parler de « rapports sociaux de la parentalité » car les parents sont souvent blâmés pour la montée de la violence. Pourtant, « ils ne sont pas les seuls à éduquer les enfants. Alors que la socialisation d'un enfant n'est plus l'apanage de la famille seule, alors que de très nombreuses structures interviennent très précocement auprès de l'enfant, seule la responsabilité de la famille est mise en cause » (Delecourt et Leturque, 2007).

Différentes catégorisations ont été faites pour illustrer les styles parentaux. Celles qui sont le plus fréquemment mentionnées dans la littérature, que ce soit en sciences de l'éducation, en psychoéducation, en psychologie ou en travail social, sont inspirées de l'approche typologique développée par Baumrind (1978) : le style parental démocratique, autocratique, permissif ou désengagé⁵. Indépendamment des cultures, de l'origine sociale ou ethnique, il semblerait que le style démocratique, qui allie contrôle et sensibilité, soit le plus favorable au développement psychoaffectif et à l'adaptation sociale et scolaire des enfants et des adolescents (Steinberg, 2001).

1.2.3. Discipline et autorité

Dans la littérature qui découle des recherches effectuées dans ce domaine, les pratiques éducatives sont souvent abordées dans une perspective binaire : les pratiques parentales négatives et positives. Les cris, les punitions corporelles et « assertions de pouvoir » sont considérées comme des pratiques négatives alors que l'encadrement structuré, la sensibilité et la constance sont associés aux pratiques parentales positives (Bourassa, 2008, p. 325). Lorsqu'il s'agit de la discipline, certains auteurs ont simplifié en proposant un modèle dialectique comprenant deux axes de disciplines opposées : répressive versus incitative. Il est possible de situer ces différentes conceptions de la discipline et de l'autorité sur un continuum allant de l'un à l'autre. Un parent n'ayant pas à se situer totalement dans l'une ou l'autre de ces catégories. Il peut avoir des conceptions, valeurs, attitudes ou pratiques qui correspondent plus ou moins à un type donné selon les circonstances.

Duclos (2009), psychoéducateur, orthopédagogue et auteur, souligne que, contrairement à certaines croyances populaires, la discipline la plus largement utilisée au Québec est celle

⁵ Le style autocratique : beaucoup de contrôle, peu de sensibilité. Le style permissif : peu de contrôle, beaucoup de sensibilité. Le style désengagé : peu de contrôle, peu de sensibilité.

dite répressive qui correspond au style parental autocratique (beaucoup de contrôle, peu de sensibilité). Ce type d'encadrement éducatif est associé à une attitude dominatrice se manifestant par une autorité essentiellement punitive et qui provoque « inévitablement de la rancœur chez le jeune ». Selon cet auteur, « lorsque l'enfant obéit au doigt et à l'œil, il craint d'être rejeté et il a peur du parent. Ce n'est pas là une attitude de respect, mais plutôt de soumission » (Duclos, 2009, p. 54). La croyance, selon laquelle une « bonne » éducation se doit d'être dure et sévère, peut placer les parents dans une double contrainte : soit je m'amuse avec mon enfant en ressentant la culpabilité de ne pas assumer mon rôle de parent, soit je m'en tiens à une éducation rude et je me prive d'une relation plus plaisante avec lui.

Le recours à une discipline coercitive, ou au contraire trop permissive, entraîne souvent une augmentation des transgressions de l'enfant, qui en retour augmente l'intensité des réactions parentales. Dans un tel contexte, les risques d'escalade sont prévisibles, tandis que les possibilités de résoudre efficacement le conflit diminuent. Bref, le parent et l'enfant se retrouvent coincés dans des échanges de nature coercitive qui ont pour effet principal d'engendrer un risque accru de violence physique et psychologique envers l'enfant. (Malo et al., 2001, p. 69)

D'un autre côté, la discipline dite incitative serait davantage associée au style parental démocratique. Cette discipline vise à encadrer l'enfant en lui offrant des règles simples et des limites claires afin de favoriser sa réussite. Selon cette perspective, il s'agit davantage de valoriser certains comportements plutôt que de réprimer les comportements indésirables. Le plaisir et l'attention positive sont souvent exclus de la conception populaire de la discipline alors que ces composantes sont les éléments de base de la discipline incitative : « La conscience morale et le sens de la responsabilité personnelle ne peuvent se développer par des punitions » (Duclos, 2009, p. 54). Il apparaît plus utile socialement que l'enfant apprenne à respecter l'autorité avec discernement plutôt qu'à s'y soumettre indûment par crainte de représailles ou à s'y opposer en éprouvant de la rancœur envers ses futurs représentants (professeurs, policiers, etc.).

Le concept d'autorité a mauvaise réputation. Il semble y avoir une confusion entre cette notion et celle de « pouvoir coercitif » développé par Raven (Desjardins et Lemay, 2009) que nous verrons de façon plus spécifique au volet sur les rapports de pouvoir (1.5.). C'est pourtant par l'autorité que l'enfant peut apprendre et, ultimement, intérioriser les règles et les

limites sociales (Guillou, 1999). L'autorité parentale est un devoir et non un droit : « délicat équilibre entre structure imposée et autonomie donnée » (Drory, 2004, p. 21). L'adulte est une source d'autorité pour l'enfant car il est « un géant qui sait tout » pour ce dernier (Miller, 1985; Liaudet, 1998). Du fait que le parent possède l'autorité morale sur l'enfant, il n'y a pas de réelle égalité dans la famille. Par ailleurs, le parent qui assume ce rôle de manière empathique peut sécuriser l'enfant et lui servir de guide (Duclos, 2009, p. 40). Par contre, l'autorité ne peut avoir les effets escomptés qu'à partir du moment où un climat de confiance est établi (Guillou, 1999). Pendant que plusieurs ont du mal à assumer leur position d'autorité, d'autres s'inquiètent d'une « carence en autorité » (Duclos, 2009) chez les parents. Cette « carence » pourrait se traduire chez certains parents par l'adoption d'un style plus permissif. Ces derniers en viennent à vivre sous l'égide de « l'enfant-roi ».

La préoccupation d'une carence en autorité parentale va devenir, chez certains, un argument pour le maintien du droit parental à la punition corporelle (Conseil de l'Europe, 2007). Est-ce que ce courant de « l'enfant-roi » nous renseigne sur un malaise bien contemporain lié à la perte de repères concernant le rôle d'autorité qui incombe aux parents?

[...] il ne faut pas perdre de vue que le brouillage actuel des repères normatifs fragilise tous les individus et que, parmi eux, certains se débrouillent mieux que d'autres face à ce contexte social en mutation. Il est donc maladroit de qualifier d'« incompétence » parentale ce qui relève d'une crise du social, notamment ce qui fonde l'acte de transmission et l'autorité, car le rôle de parent est fondé sur l'échange symbolique de la transmission normative d'une génération à l'autre et non simplement sur un « catalogue » de comportements adéquats ou de performances cognitives. [...] la famille demeure une instance importante de la transmission normative de la vie en société [...] (Parazelli et al., 2003, p. 109)

Beaucoup d'adultes ont souffert d'une éducation stricte basée sur une discipline répressive où l'expression de l'autorité était exclusivement punitive, et les moyens culpabilisants, voire violents et humiliants. En psychologie, on explique ce phénomène par le fait que les individus exercent leur autorité en lien avec leur vécu, c'est le principe d'identification ou de contre-identification (Guillou, 1999, p. 12). En résumé, beaucoup d'adultes reproduisent le modèle d'autorité qu'ils ont connu alors que d'autres font carrément l'inverse. Certains auteurs abordent cette contre-identification comme une façon de reproduire les relations passées par leur contraire. Par exemple, des parents ayant souffert

d'une trop grande autorité dans leur enfance peuvent devenir très permissifs avec leurs enfants en tentant de leur éviter « toute frustration ou limite ». Ces enfants peuvent ensuite demander de plus en plus de « gratifications immédiates » et devenir de « petits tyrans » pour leurs parents. Ainsi, ils recréent « une ancienne relation à une autorité stricte; seulement maintenant, c'est l'enfant qui dirige le parent » (Brazelton et Cramer, 1991, p. 186).

Heureusement, beaucoup de parents sont conscients de l'impact de leur propre enfance et sont en mesure de prendre du recul quant au style disciplinaire adopté par leurs propres parents. Ils subissent néanmoins les contrecoups de cette perte de repères. La grande quantité d'injonctions, d'informations et de conseils relatifs à l'autorité et à la discipline peuvent créer de la confusion et de l'insécurité chez les parents, surtout si ces informations sont contradictoires. Ces sentiments sont nuisibles à l'estime de soi des parents dans l'exercice de leur rôle parental et ils ont un impact sur la qualité de la relation parent-enfant. La question de l'autorité et du rôle de l'intervenant dans sa relation avec les familles est abordée un peu plus loin dans la problématique (volet 1.4. et 1.5.).

1.2.4. Empathie

De plus en plus de recherches se développent concernant le rôle central de l'empathie dans le développement des habiletés sociales, des comportements prosociaux et des capacités adaptatives des jeunes. L'empathie serait non seulement la capacité d'être sensible au besoin ou à la souffrance de l'autre, mais aussi la capacité d'offrir une « réponse appropriée » (Decoster, 2009) à ceux-ci. Selon les recherches d'Eisenberg (2005), il semble que le contexte familial joue un rôle central dans la maturation de l'empathie chez les jeunes. En fait, deux attitudes parentales auraient un effet positif : un parent lui-même empathique (envers ce que vivent les autres, leurs besoins et en particulier lorsqu'il s'agit de son enfant) et enclin à exprimer ses sentiments positifs (p. 102-107).

Le parent qui parvient à comprendre les besoins de son enfant de façon empathique, et à y répondre de manière sensible, permet à ce dernier de développer une expérience relationnelle sécurisante et se permet de faire l'expérience du rôle parental de manière plus positive. Ce parent est ainsi en position de réussite dans sa relation avec son enfant. Il peut donc en retirer certaines gratifications. Il développe un sentiment de confiance en sa capacité

d'assumer son autorité et développe une meilleure estime de soi. Ces sentiments de confiance et de compétence sont également ressentis par l'enfant. Ils lui permettent de se sentir plus en sécurité avec son parent duquel il est entièrement dépendant (Duclos, 2009). Évidemment, les parents ne sont pas tous avantagés par leur bagage expérientiel. Les adultes qui ont connu des relations précoces sécurisantes seront plus disposés à exercer leur rôle parental selon cet héritage, avec sensibilité et empathie. Ainsi, l'amour parental et l'empathie ne sont possibles qu'à partir du moment où ils trouvent « racines dans des attachements antérieurs », ils seront « accrus par la reconnaissance d'états affectifs chaleureux que d'anciennes relations ont rendus [sic] familiers » (Brazelton et Cramer, 1991, p. 182). Ces apprentissages étant codés dans leur corps, il leur semblera plus naturel de s'y prendre de cette façon avec leur enfant (Miller, 2004). Pour d'autres, le décodage des signaux de l'enfant et les gestes à poser, en vue de répondre à ses besoins et à le sécuriser, ne vont pas de soi. Pour certains parents, cela nécessite une remise en question des repères et de plusieurs automatismes, l'apprentissage de nouvelles façons de faire ainsi que le développement de nouvelles pratiques. Les parents qui y parviennent peuvent ressentir parallèlement la frustration de ne pas avoir pu bénéficier eux-mêmes d'une telle réponse à leurs besoins. Comme c'est le cas dans la relation parent-enfant, l'empathie joue également un rôle central dans la relation qui se tisse entre l'intervenant social et la famille. Il en est question plus loin dans le volet portant sur l'intervention sociale et la relation intervenant-famille (volet 1.4.2).

1.3. Portrait d'un phénomène : Utilisation de la punition corporelle

Sur le plan historique, Philippe Ariès (1975) avait soulevé que « plus les sociétés sont despotiques et se maintiennent par la violence et plus les punitions corporelles sont fortes et utilisées à tous les niveaux : familial, scolaire, étatique, etc. ». Quant à lui, Foucault (1975) a étudié le passage d'un mode punitif, basé sur le supplice des corps, à un mode basé sur la surveillance et la privation de liberté comme en témoignent nos systèmes juridique et carcéral. À Genève, Schultheis (2005) a observé que les cas de mauvais traitements mis de l'avant dans les médias sont souvent les situations extrêmes. Au Québec, il appert que « les représentations que se fait le public de la maltraitance [...] peuvent être déformées, d'une part par la surreprésentation des cas les plus dramatiques [...] et, d'autre part, par la sous-

représentation de la « maltraitance ordinaire » (St-Jacques et al., 2010, p. 59). Ce traitement médiatique a des conséquences sur la reconnaissance des problématiques, l'orientation des priorités ministérielles et l'allocation des ressources. En regardant la situation de plus près, on peut se demander pour quelles raisons l'attention médiatique et politique est orientée vers les situations de maltraitements clairement « déraisonnables ». En plus d'être moins spectaculaire, la punition corporelle envers les enfants est souvent légale, considérée comme éducative ou tolérée socialement à différents degrés selon les sociétés. Ce pourrait-il qu'elle soit banalisée, normalisée voire occultée par divers acteurs sociaux, dont les intervenants qui offrent leur soutien aux familles?

Dans cette section, différentes statistiques sont présentées afin d'introduire le lecteur à l'ampleur du phénomène et à son évolution récente dans certains pays occidentaux tels que les États-Unis, la France et le Canada. Dans le but de situer davantage le sujet dans son contexte, je m'attarde sur la situation au Québec. En second lieu, je présente brièvement la question bien contemporaine de l'abolition universelle des châtimens corporels. Troisièmement, les positions du Canada et du Québec sont présentées, eu égard à la *Convention relative aux droits de l'enfant* et aux enjeux entourant la légalité de l'article 43 du *Code criminel canadien*. Les dispositions législatives actuelles concernant l'usage de la punition corporelle à l'école, à la garderie et à la maison sont précisées. En ce qui a trait à l'usage de la force envers un adulte, un enfant ou un animal, les différences législatives et juridiques sont comparées. Finalement, je relève ce que dit la recherche sur la punition corporelle au plan individuel et social, que ce soit au niveau de sa valeur éducative ou de ses effets.

1.3.1. Ampleur du phénomène (États-Unis, France, Canada et Québec)

En dépit du fait que la « philosophie éducative américaine dominante prône la tolérance, la négociation et exclut les punitions corporelles » (Claes et al., 2008, p. 24), l'utilisation de la punition physique comme pratique éducative parentale semble admise de manière significative en Occident : « Aux États-Unis, Strauss et Mathur (1996) rapportent que, à la fin des années 1960, 94 % des adultes interrogés approuvaient le recours à la fessée, indépendamment de leur origine [...] ou de leur sexe. En 1994, 68% des personnes interrogées adoptaient ce point de vue » (Lacharité et Éthier, 2009, p. 309). En 2004, une

enquête sur 1000 parents d'enfants d'un à deux ans révélait que 63% d'entre eux utilisaient la punition corporelle (Gershoff et Bitensky, 2007).

Thus, despite the common belief that most parents do not spank anymore (and that child behavior has deteriorated as a result), in reality, a majority of parents of young children physically punish them, and most children have been physically punished by the time they reach adolescence. (Gershoff et Bitensky, 2007, p. 232)

En 1999, un sondage français réalisé par l'association *Éduquer sans frapper* révélait que 85% des enfants étaient frappés par leurs parents (De Mallevouë, 2007). En 2006-2007, une enquête de *l'Union des familles en Europe* signalait que 87% des parents français avaient recours à la fessée pour éduquer leurs enfants. La même enquête révèle que sur trois générations « 95% des grands-parents, 95% des parents et 96% des enfants » ont reçu des fessées. En 1999 au Canada, 50 % des parents interviewés approuvaient l'utilisation de la fessée comme stratégie disciplinaire [...] » (Lacharité et Éthier, 2009, p. 309).

Les enfants en bas âge sont plus susceptibles d'être l'objet de punitions corporelles parentales (Bouchard et Tessier, 1996) entre autres parce qu'ils ont moins de contrôle sur leurs émotions et passent davantage de temps avec leurs parents (Malo et al., 2001). Par ailleurs, l'usage de « violence extrême ne serait pas lié à l'âge de l'enfant » (Malo et al., 2001, p. 68). Les jeunes garçons seraient davantage exposés aux punitions corporelles que les filles. Historiquement, les garçons en ont été plus souvent victimes. On considérait qu'elles les préparaient à devenir des « hommes », aguerris et virils (Cliche, 1999).

Au Québec, une étude récente réalisée auprès de 252 étudiants universitaires en sciences sociales et infirmières a révélé que la punition corporelle était la forme de violence infantile la plus souvent rapportée (85 %). Selon les auteures de cette étude, cette proportion impressionnante pourrait être attribuée à une plus grande sensibilisation à la violence familiale dans ces champs d'études, donc à une plus grande reconnaissance de ces expériences (Clément et Boileau, 2010). Ce qui laisse un questionnement quant à la réelle prévalence du phénomène au Québec, notamment du côté des intervenants sociaux.

L'Enquête québécoise sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec (2004) nous renseigne sur la prévalence des « conduites parentales à caractère violent » entre 1999 et

2004. Il semble que les agressions psychologiques envers les enfants (plus de trois fois par année par un adulte de la maison) soient passées de 48% à 52 %, que la violence physique dite mineure (ex. : fessée) soit passée de 48 % à 43 % et que la violence physique dite sévère soit demeurée inchangée (6-7%). Les chercheurs considèrent que ces données sont à la fois « préoccupantes et encourageantes » car malgré la baisse significative de l'utilisation de la punition corporelle (5 %), une hausse presque équivalente des violences psychologiques est observée. L'hypothèse d'une compensation d'un mode à un autre est soulevée. De là, la préoccupation grandissante d'accompagner la dévalorisation des punitions corporelles par des stratégies éducatives alternatives (*Enquête québécoise sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec*, 2004). Les recommandations inscrites dans ce rapport remettent de l'avant le rôle des politiques publiques, le soutien aux familles et l'accessibilité aux services.

Une étude sur le traitement médiatique de la maltraitance conclut qu'il est important « de poursuivre les efforts afin de sensibiliser l'opinion publique au sujet de la « maltraitance ordinaire » et des facteurs qui y contribuent » (St-Jacques et al., 2010, p. 71). Les médias pourraient servir d'outils de promotion compte tenu du pouvoir qu'ils détiennent « dans la sensibilisation de l'opinion publique et la reconnaissance des problèmes sociaux » (Aldridge, 1999 dans St-Jacques et al, 2010, p. 71).

1.3.2. Abolition universelle des châtiments corporels

Dans le monde, 25 pays se sont dotés d'une loi visant à interdire le recours à toute forme de punition corporelle (Suède, Finlande, Norvège, Autriche, Chypre, Danemark, Lettonie, Croatie, Bulgarie, Allemagne, Israël, Islande, Ukraine, Roumanie, Hongrie, Grèce, Pays-Bas, Nouvelle-Zélande, Portugal, Uruguay, Venezuela, Espagne, Costa Rica, Moldavie et le Luxembourg). Le Canada ne fait pas partie de la liste. Les pays scandinaves ont fait office de pionniers en se dotant les premiers d'une telle législation (OVÉO, 2009). Quoique ces pays aient légiféré pour interdire les châtiments corporels, la plupart des 193 signataires de la *Convention relative aux droits de l'enfant* ne l'ont pas encore fait. D'ailleurs, le Secrétaire général des Nations Unies a remis un rapport à l'Assemblée générale de l'ONU en 2006 où l'abolition universelle des punitions corporelles est fixée à 2009 (Conseil de l'Europe, 2007, p. 5).

Des chercheurs américains soulignent le rôle important de l'abolition des punitions corporelles afin de rompre le cycle de la transmission sociale de la violence : « A major step in the primary prevention of violent crime can probably be achieved by a national effort to reduce or eliminate all use of corporal punishment by parents and teachers » (Pincus, 2001, p. 193). Selon le Conseil de l'Europe, les réformes juridiques doivent s'accompagner de réformes politiques, d'une sensibilisation globale auprès de la population. Le soutien nécessaire doit également être offert aux familles tout en évaluant les conséquences de ces changements sur les parents (Conseil de l'Europe, 2007, p. 28-29). Le but premier de l'abolition étant éducatif et non répressif, il est noté que la loi peut devenir un puissant levier pédagogique : « Une interdiction incitera les parents à rechercher des méthodes positives pour éduquer leurs enfants et motivera les professionnels, les responsables politiques et les médias à accorder les ressources nécessaires » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 41). Dans les recommandations concernant les mesures éducatives devant accompagner les réformes législatives, il est inscrit qu'il faudrait :

[...] veiller à ce que les châtiments corporels et autres formes néfastes et humiliantes de discipline infligés aux enfants soient incorporés dans la définition des violences domestiques ou familiales, et à ce que les stratégies de suppression des violences punitives contre les enfants soient intégrées aux stratégies de lutte contre les violences domestiques ou familiales. (Conseil de l'Europe, 2007, p. 17-18)

1.3.3. Positions du Canada et du Québec

Malgré le fait que le Canada ait signé et ratifié la *Convention relative aux droits de l'enfant* en 1991, il semble qu'elle ne soit pas complètement « appliquée en droit interne, notamment en matière des droits de l'enfant dans les affaires criminelles » (Wikipédia, 2010). Afin d'appliquer l'intégralité de la Convention, le Canada devra reconsidérer la légalité de l'article 43 du *Code criminel* sur la *Protection des personnes exerçant l'autorité – Discipline des enfants*. Ce dernier est toujours en vigueur et stipule que :

Tout instituteur, père ou mère, ou toute personne qui remplace le père ou la mère, est fondé à employer la force pour corriger un élève ou un enfant, selon le cas, confié à ses soins, pourvu que la force ne dépasse pas la mesure raisonnable dans les circonstances. (Ministère de la justice du Canada, 2010)

Historiquement, cette disposition législative centenaire permettait de frapper les enfants, les prisonniers, les employés et les femmes. « De ces quatre catégories d'individus, seule la première, les enfants, est toujours en vigueur au Canada. » (Nadeau, 2002). Dans une allocution prononcée en 2002, M^e Nadeau s'inquiétait de la « relative banalisation de la violence ». Il considère que l'article 43 est une disposition anachronique qui tend à « légitimer la violence faite aux enfants » en « permettant les punitions corporelles » (Nadeau, 2002, p. 2). Dans ce contexte, il faisait ressortir l'incohérence derrière l'adoption en 2002 du projet de loi C-15B sur la cruauté envers les animaux en vertu duquel tout individu est passible d'une peine d'emprisonnement de cinq ans pour avoir causé « une douleur, une souffrance ou une blessure à un animal sans nécessité » (Nadeau, 2002, p. 3). Les mêmes dispositions pénales sont prévues en cas de voie de fait envers un adulte. Voici la définition d'une voie de fait au sens de l'article 265 du *Code criminel canadien* :

Commet des voies de fait, ou se livre à une attaque ou une agression, quiconque, selon le cas :

- a) d'une manière intentionnelle, emploie la force, directement ou indirectement, contre une autre personne sans son consentement;
- b) tente ou menace, par un acte ou un geste, d'employer la force contre une autre personne, s'il est en mesure actuelle, ou s'il porte cette personne à croire, pour des motifs raisonnables, qu'il est alors en mesure actuelle d'accomplir son dessein;
- c) en portant ostensiblement une arme ou une imitation, aborde ou importune une autre personne ou mendie.

(Ministère de la justice du Canada, 2010)

Il est explicitement décrit que lorsqu'une personne se soumet ou ne résiste pas aux voies de fait, cela ne signifie pas qu'elle a donné son consentement. Notamment lorsque le plaignant est sous l'autorité de son agresseur.

La *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec* dans son avis sur le « châtiment corporel comme moyen de corriger les enfants » (1999) a souligné les faits suivants :

[...] qu'en adhérant en 1991 à la Convention relative aux droits de l'enfant, le Canada s'engageait à prendre les mesures appropriées pour protéger l'enfant contre toute forme de violence, d'atteinte ou de brutalités physiques ou mentales, ou encore de mauvais traitements, pendant qu'il est sous la garde de ses parents ou de toute autre personne à qui il est confié (art. 19), et pour veiller à ce que la discipline

scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant (art. 28). De plus, il prenait l'engagement de veiller à ce que les enfants ne soient pas soumis à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants (art. 37). Plus généralement, il reconnaissait que l'intérêt de l'enfant doit être une considération primordiale de toute décision concernant les enfants, y compris les décisions prises par un organe législatif, et s'engageait à assurer la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents (art. 3) d'ailleurs, le Comité avait formulé des observations au Canada à cet égard. (Bernard, 1999, p. 11)

En 1994, le Québec a utilisé ses « pouvoirs législatifs en matière d'éducation et de protection de l'enfance » (Barnett, 2008, p. 6) afin d'interdire les punitions corporelles en garderie et en milieu scolaire. L'article 651, qui conférait aux parents le « droit de correction », a été abrogé du *Code civil* québécois. Plusieurs autres provinces et territoires canadiens se sont munis de telles dispositions (Trocmé et al., 2003, p. 1). Ce qui veut dire que le *Code civil du Québec* n'est plus explicite sur le droit des parents d'avoir recours à la punition corporelle avec leurs enfants. Par ailleurs, cette dernière n'est pas interdite et ce droit est toujours conféré aux parents selon les dispositions législatives canadiennes (article 43).

Selon le *Service d'information et de recherche parlementaires du Canada*, l'autorisation pour les parents, les éducateurs et les instituteurs d'avoir recours à la punition corporelle est une question controversée :

Une enquête nationale réalisée en 2003 a révélé que les Canadiens étaient favorables en grande majorité (69 p. 100) à la suppression de l'article 43 du Code, en ce qui concerne les enseignants. Cependant, cette majorité était moindre (51 p. 100) lorsqu'il s'agissait de retirer ce droit aux parents. Il est ressorti de la même enquête que les répondants seraient plus favorables à la suppression de l'article 43 si des lignes directrices étaient établies pour empêcher des poursuites en cas de gifles ou de fessées légères (60 p. 100) ou si des études montraient que les punitions corporelles sont inefficaces, voire préjudiciables (61 p. 100) ou que l'abolition de l'article 43 aurait pour effet de diminuer la violence (71 p. 100). Au Canada, plus de 100 organisations et particuliers ont appuyé leur conviction selon laquelle les châtiments corporels à l'égard des enfants et des adolescents ne sont d'aucune utilité éducative, et demandent la même protection que celle qui est accordée aux Canadiens adultes en cas d'agression. Inversement, d'autres groupes, appuient la protection que l'article 43 offre aux parents et soutiennent que ces derniers doivent être libres de choisir la façon de corriger leurs enfants, à condition de procéder de façon juste et raisonnable, mais jamais abusive. (Barnett, 2008, p. 7)

C'est bien là que se pose le problème : qu'est-ce qui est considéré comme étant abusif? Voici ce que ce qu'on entend juridiquement par « déraisonnable » :

Le jugement se réfère par ailleurs à ce qu'il décrit comme un consensus social et un terrain d'entente parmi les experts pour établir que ne sont pas raisonnables, au sens de l'article 43, les châtiments corporels infligés à des enfants de moins de deux ans, ceux qui sont infligés à des adolescents, les châtiments administrés à l'aide d'objets (règles, ceintures, etc.), de même que les gifles et les coups à la tête. (Marois et al., 2004)

Des chercheurs se sont penchés sur la validité de la définition juridique canadienne de l'usage « raisonnable » de la force et des limites définies par la *Cour suprême du Canada*. Les résultats de cette étude indiquent « que l'abolition de la punition corporelle est plus susceptible de réduire la maltraitance physique que le fait d'imposer des limites arbitraires sur son utilisation » (Durrant et al., 2009, p. 4). Certains auteurs ont comparé ce phénomène avec celui de la violence conjugale envers les femmes. Selon eux, c'est le changement d'attitude à l'égard de la légitimité du droit qu'avait les hommes de frapper leur épouse ainsi que le retrait de l'approbation légale et sociale concernant ce comportement qui ont contribué à sa diminution (Lansdown, 2000). En 2000, le gouvernement canadien faisait le point sur l'application de la *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants* adopté en 1987 par le Québec. Le rapport a signalé qu'une importante réflexion était en cours concernant la nécessité de maintenir ou non l'article 43 du *Code criminel canadien* (Patrimoine canadien, 2010).

Ce cadre législatif plutôt ambigu influence-t-il les représentations et les interventions des intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle?

1.3.4. Effets de la punition corporelle

Malgré le fait que de « plus en plus de chercheurs considèrent la punition corporelle comme une forme de violence », la controverse demeure (Coutu et al, 2008; Clément et Boileau, 2010, p. 105). Des recherches et des méta-analyses ont été réalisées dans le but d'objectiver le débat. Premièrement, ces études rapportent que « les enfants ayant des parents qui privilégient le recours fréquent à la correction physique sont plus à risque de développer des problèmes émotionnels et comportementaux (à court ou à long terme) que ceux dont les

parents n'ont pas ou presque pas recours à ce type de pratique » (Paolucci et Violato, 2004). Deuxièmement, il ressort que la punition corporelle n'a pas de réelle valeur éducative et que cette pratique ne dessert pas les objectifs d'apprentissage et de socialisation les plus souvent visés par les parents ; rendre l'enfant plus collaborant, soutenir le développement de son jugement moral et réduire les comportements antisociaux ou agressifs (Thompson Gershoff, 2002). Au contraire, la littérature nous renseigne à l'effet que la punition corporelle nuirait à l'atteinte de ces buts parentaux (Durrant et Ensom, 2004, p. 2; Johnson, 2003; Thomas, 2004; Eisenberg, 2005; Grogan-Kaylor, 2005; Gershoff et Bitensky, 2007). Cette pratique aurait plutôt tendance à miner la qualité de la relation parent-enfant et à rendre l'enfant plus opposant (Malo et al., 2001; Thompson Gershoff, 2002; Gershoff et Bitensky, 2007), de manière passive ou active. Suite à une punition corporelle, l'enfant peut apprendre à ne plus se faire prendre devant le parent sans réellement comprendre ce qui est attendu de lui. L'apprentissage qui en découle n'est donc pas celui qui est escompté par les parents, ce qui peut se traduire chez l'enfant par l'adoption d'attitudes surnoises d'évitement ou de mensonges (Antier, 2010). En ce sens, il est possible que les effets positifs de l'éducation pouvant être attribués à la punition corporelle soient plutôt liés à d'autres pratiques parentales parfois sous-estimées comme le réconfort, les sourires, le plaisir, l'écoute, la valorisation de certains comportements jugés positifs, etc.

Les chercheurs s'intéressent de plus en plus à la « violence ordinaire » utilisée dans l'éducation des enfants à travers le monde, car ses impacts ne seraient pas négligeables contrairement à certaines croyances populaires. Les effets négatifs de la punition corporelle ont été recensés dans différentes études. En plus des blessures physiques, la littérature sur le sujet stipule que les impacts indésirables peuvent être multiples : détérioration de la santé mentale et des capacités adaptatives (anxiété, état dépressif, stress, etc.) et de la relation parent-enfant (nuît au développement d'un attachement sécurisant, impuissance, frustrations, sentiment d'abandon, etc.), affaiblissement de l'intériorisation morale et du développement de l'empathie, augmentation d'agressivité intériorisée ou extériorisée, augmentation du risque de comportements antisociaux et de tolérance accrue à la violence, impacts sur le développement psychosexuel (Durrant et Ensom, 2004; Johnson, 2003; Thomas, 2004; Eisenberg, 2005; Grogan-Kaylor, 2005; Gershoff et Bitensky, 2007), etc.

La violence physique s'accompagne fréquemment de violence d'ordre psychologique et s'inscrit dans un rapport de pouvoir asymétrique du parent sur l'enfant (Chamberland, 2003, p. 168). Le parent qui mord son enfant, après avoir été mordu par ce dernier, lui apprend aussi que l'adulte est le plus fort. L'enfant peut comprendre qu'il est défendu de mordre lorsqu'on est petit, mais que c'est permis sur un plus faible lorsqu'on est grand et fort (Bourcier, 2008, p. 65). De la même manière, « si le parent utilise la fessée et la punition physique, il répond à l'agressivité du petit par la violence et en favorise l'usage » (Bourcier, 2008, p. 39).

Sur le plan physiologique, l'utilisation de la punition corporelle comme pratique éducative parentale génère du stress chez les enfants. Contrairement à certaines croyances, tout comme les personnes âgées en perte d'autonomie, les enfants vivent davantage de stress que la plupart des adultes. Cela s'explique par le fait qu'ils « ont moins de prise sur leur existence » car ils « dépendent de leurs parents » (Nancy, 2009). Lupien et ses collaborateurs (2009) ont récemment démontré que le développement du cerveau était non seulement affecté par le stress et l'adversité, mais que certaines zones y étaient particulièrement vulnérables « à certains moments du développement » (Nancy, 2010, p. 26). Un stress intense vécu durant l'enfance peut perturber le développement du lobe frontal (Lupien et al., 2009) qui est, entre autres, le siège de l'autocontrôle et du jugement. Il est important de noter que les conséquences sur les zones cérébrales sensibles ne sont pas nécessairement irréversibles. À l'inverse, la surprotection ne préparerait pas non plus les enfants à bien gérer leur stress. Les petits ont besoin d'être accompagnés de manière sécurisante et empathique :

La relation qui unit le stress et ses effets sur la santé mentale et physique dépend de notre degré de résistance [...]. D'où l'importance d'apprendre à nos petits à bien gérer leur stress. Pour cela, on doit accepter de les exposer à un niveau raisonnable de stress pour leur permettre de développer leur résistance aux différents facteurs stressants de la vie. (Nancy, 2009)

Concernant les impacts sur le développement psychosexuel, ils sont mis de l'avant notamment en ce qui concerne les pratiques punitives impliquant les fesses de l'enfant. Bien que certains adultes puissent réellement assouvir des fantasmes sexuels en donnant la fessée, il semble que :

[...] même sans motif sexuel de la part de celui qui l'inflige, la fessée perturbe le développement sexuel et psychologique [...] les fesses sont si près des organes génitaux et si intimement liées aux centres nerveux sexuels, les coups portés à cet endroit peuvent déclencher des sensations puissantes et involontaires de plaisir sexuel. (Johnson, 2003)

Cette association (punition corporelle/plaisir sexuel) peut entraîner des conséquences sur les futures relations amoureuses et sexuelles (tiré de Gershoff, 2002, p. 541) :

Early experiences with corporal punishment may model and legitimize many types of violence throughout an individual's life (White & Straus, 1981), particularly violence in romantic relationships. (Simons, Lin, & Gordon, 1998)

Il semble que l'enfant peut retenir, plus ou moins consciemment, que l'amour implique de la douleur ou de la souffrance. C'est d'ailleurs pour cette raison que la prévention de la violence dans les relations amoureuses commence par la promotion de relations harmonieuses et égalitaires, empreintes de confiance et de respect sur le plan de la communication et de l'intimité (Fernet, 2005). Somme toute, il semble important que l'enfant sente qu'il a lui aussi une sensualité qui mérite « considération et respect » (Johnson, 2003). Chez l'enfant, la fessée peut également altérer la vision de l'intimité et de la pudeur. Cette vision ne serait pas seulement associée à l'apprentissage des conventions sociales, mais aux facteurs de protection vis-à-vis des abus sexuels. De plus, l'excitation sexuelle autour de la fessée est bien présente socialement comme en témoigne l'intérêt qu'elle suscite sur le web, dans les petites annonces ou dans le domaine de la pornographie. Elle est souvent considérée comme une pratique sadomasochiste et « porte le nom de flagellomanie, dans la littérature scientifique » (Johnson, 2003). Contrairement à certaines représentations concernant le sadomasochisme, un historien soulignait qu'il ne s'agit pas d'une « aberration contemporaine » puisque, selon lui, les pratiques sadomasochistes sont inhérentes aux punitions corporelles envers les enfants (Greven, 1991).

Compte tenu du fait que les enfants sont des êtres sensibles et que les fesses constituent une zone érogène, comment se fait-il que le caractère sexuel de cette pratique soit souvent occulté? :

Une explication plus plausible à ces contradictions est que la plupart des gens sont incapables ou peu disposés à croire qu'il pourrait y avoir quelque chose d'indécent dans une pratique aussi ancienne, aussi communément acceptée que la fessée, que presque tout le monde a reçue, donnée ou vu infligée au moins une fois. Et comme les fessées sont généralement administrées par des représentants de l'autorité estimés voire aimés, il devient difficile de questionner cette conduite. (Johnson, 2003)

En outre, beaucoup d'adultes ont appris dès leur petite enfance à accepter des arguments illogiques et mensongers : « je te fais mal pour ton bien » (Miller, 1985, 2010), etc. Alice Miller (1988) a développé le concept de « cécité émotionnelle » (p. 169) afin d'illustrer comment l'enfant blessé se développe en ne reconnaissant pas ce qui a pu le faire souffrir. Dans ce contexte, l'adulte qu'il devient ne sera pas en mesure de reconnaître les pratiques éducatives à caractère violent qu'il répète auprès de ses enfants, le cas échéant. Ce concept témoigne à la fois d'un effet de la punition corporelle tout en illustrant théoriquement de quelle manière cette pratique peut se reproduire d'une génération à l'autre, et ce, sans être remise en question. Cette cécité peut être à la fois individuelle et collective. Il semble que les défenseurs du droit à la punition corporelle (citoyens, professionnels, politiciens ou autres) soutiennent indirectement, et sans doute bien involontairement, le concept de cécité émotionnelle de Miller. Les adultes familiers avec cette pratique et qui n'en remettent pas en cause le bien-fondé sont majoritairement ceux qui en défendent l'utilisation : « J'ai été frappé dans mon enfance et cela ne m'a pas fait de mal. » (Conseil de l'Europe, 2007, p. 36). La thèse de la compulsion de répétition est intimement liée au concept de cécité émotionnelle, il en sera question au volet sur la transmission intergénérationnelle (1.4.1.).

Certains auteurs nuancent la portée des effets négatifs de la punition corporelle car elle est associée à plus d'effets négatifs pour l'enfant « [...] lorsqu'elle est utilisée dans un contexte culturel où elle est proscrite ou perçue négativement » (Coutu et al., 2008, p. 140; Gershoff, 2002).

If the use of corporal punishment is normative in the family's culture, children will be inclined to view their parents' use of corporal punishment as legitimate (Deater-Deckard et Dodge, 1997; Gunnoe et Mariner, 1997); indeed, children in the United States as young as 4 years old adopt their parents' views that corporal punishment is an acceptable form of discipline (Catron et Masters, 1993). Children's acceptance of corporal punishment as a moderator of its effects is just beginning to be examined. Preliminary findings from a study conducted in St. Kitts, West Indies (which

included potentially abusive techniques and thus was excluded from the meta-analyses), were that children's acceptance of harsh corporal punishment did not attenuate the association between corporal punishment and poor psychological adjustment (Rohner et al., 1991). (Gershoff, 2002)

Par ailleurs, sur les plans socio-culturel et historique, il semble que plus une pratique est admise légalement et socialement, plus il est difficile de la remettre en question, surtout pour les personnes qui en font l'objet. Comme le mentionnaient Ariès (1975) et Miller (1985), plus la violence est légitimée, plus elle est utilisée dans les différentes structures d'une société et à différents niveaux : familial, scolaire, politique, etc. En outre, plus la punition corporelle est perçue légitimement plus elle est réutilisée. De toutes les formes de violences subies durant l'enfance, elle ressort « comme étant significativement corrélées aux attitudes proviolentes » dans l'éducation des enfants (Clément et Boileau, 2010, p. 107) :

La punition corporelle dans l'enfance, tout comme la violence physique sévère, est fortement associée aux attitudes favorables à la violence dans l'éducation des enfants à l'âge adulte, attitudes qui sont en retour fortement reliées au recours à la violence envers les enfants. (Clément et Boileau, 2010, p. 105; Clément et Bouchard, 2003)

Selon le Conseil de l'Europe (2007, p. 31), les recherches sur les effets des châtiments corporels envers les enfants ne devraient pas être nécessaires : « nul besoin d'études sur les effets des brutalités sur les femmes ou les personnes âgées pour justifier leur interdiction : c'est une question de droits fondamentaux ».

1.4. Intervention sociale et pratiques éducatives à caractère violent

Afin de développer une compréhension contextualisée du phénomène, il est question de la reproduction et de la transmission intergénérationnelle des pratiques éducatives à caractère violent. Certains modèles et théories, apparaissant éclairants et provenant de divers champs disciplinaires, sont présentés. Ce volet est suivi d'un bref état des lieux concernant l'intervention sociale à l'égard des pratiques parentales à caractère violent. Enfin, il est question de manière plus spécifique de la relation intervenant social-famille dans un contexte où les parents utilisent la punition corporelle.

1.4.1. Reproduction et transmission intergénérationnelle

Massé (1994) considère que la recherche sur les mauvais traitements envers les enfants devrait cesser de se concentrer sur la mauvaise question, à savoir si l'enfant maltraité deviendra lui-même un parent « maltraitant », un délinquant, un criminel, etc. Comme le disait Mony Elkaïm (2010), il y a une tendance à confondre prédictibilité et prévention (Conférence sur les secrets de famille, 15 mai 2010). À cet égard, il est important de distinguer les « risques accrus » des « causes à effets incontournables » (Bourcier, 2008, p. 17).

Ces pratiques ne sont pas l'apanage d'une seule classe sociale et d'une seule culture. Par ailleurs, il serait faux de croire que certains contextes n'y sont pas plus favorables que d'autres. La détresse sociale, qui se distingue de la pauvreté par le sentiment de honte, l'humiliation, la souffrance inhérente au mépris social et la lutte quotidienne pour l'atteinte d'un minimum de dignité (Bédard, 1998, p. 19), n'est pas la cause d'une violence plus importante, mais en serait un des catalyseurs. Bédard (1998) aborde trois moteurs qui apparaissent pertinents pour comprendre la reproduction des pratiques à caractère violent d'une génération à l'autre : la reproduction sociale (niveau socioéconomique et politique), la reproduction d'un modèle culturel (niveau socioculturel) et la transmission de cet héritage (niveau familial).

Le consensus actuel concernant la transmission intergénérationnelle serait qu'environ le tiers des enfants reproduiront ces pratiques à leur tour, le tiers demeureront vulnérables aux stress psychosociaux et seront donc plus à risque d'adopter des pratiques éducatives inadéquates (Pagé et Moreau, 2007, p. 62). Finalement, un tiers de ces enfants devenus parents développeront des pratiques parentales qui ne seront ni violentes, ni négligentes. Plusieurs auteurs mentionnent, de façon plus ou moins nuancée, que l'enfant qui a été soumis à de mauvais traitements ne devient pas automatiquement un parent « maltraitant », mais que tous les parents considérés comme « maltraitants » ont été eux-mêmes négligés ou maltraités. À ce sujet, *l'Enquête québécoise sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec* (2004) révèle que la présence de violence (directe ou indirecte) au cours de l'enfance est une des caractéristiques des parents qui ont recours aux pratiques éducatives à caractère violent. Mis à part la violence subie dans l'enfance, les autres facteurs en cause dans les attitudes ou

les pratiques parentales à caractère violent seraient les suivants : l'indice de stress parental, l'attribution parentale (justifier la violence par les comportements de l'enfant), les attitudes favorables à la punition corporelle et le degré de sensibilité face aux conséquences de sacrer ou de crier sur les enfants. Différentes recherches se sont penchées sur le « rôle de l'apprentissage social dans la transmission intergénérationnelle de la violence parentale » et il ressort clairement que « les adultes victimes dans l'enfance » sont « plus susceptibles d'approuver et d'avoir recours aux pratiques parentales observées et apprises dans l'enfance » (Clément et Boileau, 2010).

De leur côté, Éthier et Lacharité (2009) ont développé un cadre conceptuel des manifestations de violence parentale physique envers les enfants. Selon ces auteurs, les « conduites parentales coercitives et peu sensibles » conduisent l'enfant à faire l'expérience de lui-même comme étant impuissant. Les auteurs notent « deux modes de traitement de l'information affective et cognitive produisant des schémas cognitifs internes » ayant pour but de permettre à l'enfant de « composer avec l'expérience d'insécurité ». Soit il inhibe ses affects ou il les active. Lorsque cet enfant devient parent, il a recours à ses « schémas cognitifs internes » et il identifie certains comportements de son enfant comme des défis à son autorité ou à sa sécurité parentale. À ce moment, soit il inhibe ses affects en agressant offensivement son enfant en vue de le contrôler et d'imposer ses buts parentaux ou soit ses affects sont activés (peur, colère, frustration, honte). Dans ce dernier cas, le parent va ressentir son impuissance et l'enfant deviendra la menace devant laquelle il va « devoir » se défendre. Il pourra alors agresser son enfant dans le but de « restaurer l'avantage du pouvoir » (Lacharité et Éthier, 2009, p. 312). Dans cette analyse, ce sont les schémas cognitifs qui se reproduisent.

Pour Alice Miller (1985), la compulsion de répétition joue un rôle central dans la transmission intergénérationnelle des pratiques éducatives à caractère violent. Selon ce concept, le parent aurait lui-même « subi (passivité) ce qu'il fera vivre par la suite (activité) » (Bilhéran, 2006, p. 115). Bilhéran (2006) explique que l'individu qui est prisonnier de ce processus peut se retrouver dans un état d'« anesthésie affective et donc persuadé que ces maltraitements [sont] plutôt banales sinon normales ». Une « véritable prise de conscience de ses carences affectives et souffrances précoces liées à ses propres traumatismes infantiles »

est nécessaire afin de sortir de cet état (Bilhéran, 2006, p. 115). Sans axer seulement sur la victimisation, cette prise en compte dans les différents problèmes sociaux peut avoir une portée plus empathique et constructive qu'une simple condamnation des comportements violents ou jugés déviants menant à une prise en charge coercitive et « stérile » (Cirillo et Di Blasio, 1992, p. 48). Par exemple, si un adolescent adopte des comportements antisociaux et violents, il n'est plus considéré comme un simple délinquant nuisible et dangereux. On peut comprendre qu'il existe le plus souvent un vécu de victimisation avant que la violence ne soit externalisée (Éthier, 1999).

De la même façon, tous les enfants maltraités ne deviennent pas des criminels, mais tous les criminels ont d'abord été victimes dans leur passé (Pincus, 2001). Dorothy Lewis, pédopsychiatre et Jonathan H. Pincus, neurologue, se sont penchés sur des cas de prisonniers condamnés pour meurtre aux États-Unis afin de mieux comprendre « what makes killers kill ». Ils ont mis en lumière ces dénominateurs communs qui peuvent être à la fois des causes et des effets de la violence : mauvais traitements infantiles, dommages cérébraux et problèmes de santé mentale : « It is the interaction of childhood abuse with neurologic disturbances and psychiatric illnesses that explain murder. Abuse generates the violent urge. Neurologic and psychiatric diseases of the brain damage the capacity to check that urge » (Pincus, 2001, p. 19). Ces résultats de recherches contribuent à démystifier la violence extrême. D'une part, ces résultats peuvent sensibiliser les divers acteurs sociaux au rôle crucial de la prévention et des mesures de soutien aux familles et d'autre part, aux limites importantes de la répression.

1.4.2. Intervention sociale et relation intervenant-famille

Il est important de tenir compte « des processus par lesquels les contextes sociaux et les conditions sociales affectent les besoins des enfants » (Lapierre et al., 2008, p. 373). Une conception plus globale de la « négligence sociale » envers les enfants permet de reconnaître la responsabilité de la société et des divers acteurs sociaux envers les enfants et de ce fait, comment ces derniers peuvent indirectement compromettre leur sécurité et leur bien-être.

Sur un plan macro-social, certains s'inquiètent de la prépondérance d'une prévention trop ciblée concernant la prévention de la violence envers les enfants : « C'est donc la

vulnérabilité définie par l'État et les experts qui contribue à exagérer la vulnérabilité des groupes ciblés et qui néglige les autres individus vulnérables à divers niveaux » (Bourgeault, 2004). D'ailleurs, selon une méta-analyse des programmes d'intervention en maltraitance, il appert que les activités qui ne ciblaient pas des groupes considérés plus vulnérables s'avéraient plus efficaces (Brown et Sullivan, 2004).

Au Québec, Lacharité et Éthier (2009) indiquent que les programmes qui ont fait leurs preuves pour briser le cycle de la transmission intergénérationnelle de la maltraitance envers les enfants sont dispensés dans les institutions ayant un mandat spécifique à ce niveau. Par ailleurs, les services de protection de la jeunesse n'interviennent que dans les situations où le développement et la sécurité du jeune sont compromis. La LPJ est avant tout, une loi d'exception. Concernant la rétention des signalements, certaines recherches ont permis de constater que « chaque intervenant social est susceptible de se fabriquer sa propre définition et d'évaluer [...] de façon intuitive » (Parent et al., 2008, p. 83). Par ailleurs, Pagé et Moreau (2007) faisaient ressortir que même le contexte d'intervention spécialisée en protection de la jeunesse ne permet pas toujours de mettre en place les interventions de manière optimale (ruptures dans la continuité des services, charge de cas ne permettant pas d'offrir l'intensité recommandée, limites des intervenants sociaux qui ne sont pas psychothérapeutes, etc.). De plus, plusieurs intervenants manifestent de l'impuissance et ne savent pas concrètement comment s'y prendre pour briser le cycle de transmission intergénérationnelle des pratiques à caractère violent (Pagé et Moreau, 2007, p. 67).

En ce qui concerne les programmes de prévention et d'intervention précoce, il semble que ceux « qui enseignent aux parents à appliquer des stratégies constantes et non violentes pour gérer les comportements indésirables des enfants ont des effets plus positifs sur la réduction de leur agressivité infantile » (Warwick, 2003, p.3). Les résultats de la méta-analyse de Brown et Sullivan (2004) stipulent que les programmes les plus efficaces dans ce domaine sont ceux qui utilisent une approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir (DPA ou *empowerment*) des parents (Brown et Sullivan, 2004, p. 1145). Ils soulèvent également que les programmes proactifs qui visent le développement de pratiques éducatives positives favorisant le bien-être familial obtiennent de meilleurs résultats que les programmes réactifs qui mettent l'emphasis sur les comportements néfastes à corriger. En outre, ces

résultats auraient tendance à se maintenir davantage dans le temps. L'évaluation du programme de prévention issu du communautaire, *Éduquons nos enfants sans corrections physiques*, (Clément et al., 2004; François et Piquant, 1999) a fait ressortir qu'il semblait particulièrement efficace concernant la diminution des attitudes favorables à la punition corporelle et son utilisation dans l'éducation des enfants, du moins, à court terme. Malgré ces résultats positifs il faut considérer les facteurs favorisant la réussite de telles interventions :

[...] mettre en place des stratégies et des méthodes d'intervention multiples et complémentaires, [...] la souplesse dans l'application des programmes, [...] la durée (11 contacts ou plus entre intervenants et parents), [...] la précocité de l'intervention [et] l'ouverture aux aspects contextuels et environnementaux. (Clément et al., 2004, p. 8-9)

Les services sociaux qui sont offerts aux familles en première ligne (CSSS, organismes communautaires, etc.) ne le sont pas toujours dans un contexte strictement volontaire. Madsen (2009) confirme que les efforts déployés par les intervenants sociaux pour travailler avec les familles dans un contexte non-volontaire sont influencés par leurs croyances à propos de la motivation, de la résistance et du déni et plusieurs autres certitudes qui mériteraient d'être remises en question (p. 107). Les contextes d'intervention ne facilitent pas toujours la création d'un lien de confiance avec la famille. À ce sujet, Cirillo et di Blasio (1992) rappellent qu'il ne faut « pas confondre l'absence de demande d'aide avec l'absence de toute motivation au changement » (Mongeau et al., 2007, p. 197). Selon cette perspective, il serait absurde d'attendre une demande claire de la part d'une famille qui utilise des pratiques éducatives à caractère violent. D'une part, « demander de l'aide c'est se déclarer coupable » et d'autre part, l'idée même de régler un problème par « la communication verbale [...] est culturellement inconnue » à plusieurs parents (Mongeau et al., 2007). Il peut même sembler injuste de ne pas offrir de soutien à ces familles aux prises avec ce type de difficultés (Cirillo, 1998). Un modèle intégré a été développé pour travailler auprès des familles dont les besoins ne correspondent pas à l'offre de services habituelle en contexte volontaire. Toutes les approches dont il s'inspire (l'entretien motivationnel, la thérapie

orientée vers les solutions, l'approche narrative, etc.) partagent les grands principes des services centrés sur la famille (Madsen, 2009)⁶:

- Être ouvert et curieux sur le plan culturel et respecter le « savoir » des familles;
- Croire aux possibilités et bâtir à partir des ressources de la famille;
- Travailler en collaboration avec les familles et adapter les services en fonction de leurs besoins;
- S'engager dans le processus d'« empowerment » et rendre notre travail plus engagé et responsable envers les familles.

Ellen Pulleyblank Coffey (2004) a fait ressortir que les recherches sur les programmes d'intervention ont davantage mis l'emphasis sur les impacts macro systémiques des services sociaux mais moins sur les dimensions du microsystème, c'est-à-dire sur la relation entre l'intervenant et la famille. Pourtant, elle a pu observer que la plupart des intervenants sociaux travaillent sans cadre clair pour orienter leurs pratiques, que leurs interventions ne se basent pas sur les connaissances et les contributions de la thérapie familiale sur le développement de la résilience, l'engagement des familles, l'importance du lien intervenant-famille, etc. (Madsen, 2009).

Tout comme c'est le cas pour la relation parent-enfant, l'ensemble des recherches qui se sont penchées sur les facteurs de succès des interventions ont mis en évidence que le lien qui se tisse entre l'intervenant et la famille est de loin l'élément le plus déterminant (Lecompte et Castonguay, 1987) : « connection before correction » (Madsen, 2009, p. 107). Ce lien constitue la base sur laquelle l'intervenant social pourra bâtir sa relation de collaboration avec la famille. Il semble que le développement d'une relation partenariale, ou d'une alliance collaborative, entre l'intervenant et la famille est aussi crucial au processus d'intervention sociale que le sont les fondations dans les étapes de construction d'une maison. Selon Guay (2009), la « condition de base » pour induire un « déséquilibre profitable » au sein de la famille est la relation de confiance entre celle-ci et l'intervenant. Ce déséquilibre peut ensuite ouvrir la possibilité au changement.

⁶ Les quatre grands principes sont tirés de l'article de Madsen (2009, p. 104) et ont été traduits librement.

Pour soutenir l'engagement de la famille dans le processus de soutien, l'intervenant doit arriver à connaître la famille à l'extérieur des « problèmes » et adopter une vision centrée sur les possibilités (Madsen, 2009). Au contraire, un intervenant qui aurait une vision centrée sur le « symptôme » des difficultés familiales pourrait contribuer à sa cristallisation (Ausloos, 1990). Il ne s'agit pas non plus de mettre l'emphasis uniquement sur les possibilités en occultant les difficultés. Cette attitude pourrait s'avérer grandement nuisible pour l'ensemble de la famille. L'intervenant doit plutôt reconnaître les problèmes et les souffrances tout en se centrant sur les stratégies souhaitées pour y faire face. Le lien de confiance doit s'établir avec l'ensemble des membres de la famille et peut se développer si ceux-ci « se sentent compris d'une façon empathique » (Guay, 2009, p. 296). L'établissement d'une relation de confiance avec la famille représente un grand défi, surtout lorsque les difficultés parentales sont minimisées voire niées ou attribuées à l'enfant (Madsen, 2009). Les difficultés ne devraient pas être perçues par l'intervenant comme un obstacle, mais plutôt comme des opportunités de collaboration avec la famille (Madsen, 2009).

Selon plusieurs auteurs, l'intervention avec les familles et leurs proches doit être basée sur la conviction selon laquelle les membres de la famille ont le potentiel pour améliorer leur situation (Ausloos, 1995; Guay, 2009). Les fondements de l'approche centrée sur le développement du pouvoir d'agir renvoient non seulement à la « présomption de compétences » des familles et à la reconnaissance de leur « capacité d'autodétermination » mais également à la « prise en compte des dimensions individuelle et sociale ou structurelle des problèmes » et des « facteurs d'inégalité sociale comme obstacles à l'acquisition des compétences et du pouvoir » (Lemay, 2009, p. 110-111). Lemay (2009) et LeBossé (2003) rappellent aux intervenants qu'il est nécessaire de situer les acteurs dans leur contexte et de développer les conditions nécessaires à l'action afin de rendre possible un changement sur le plan individuel et collectif. Selon cette approche, l'intervenant se doit de : « conserver un esprit critique, savoir reconnaître les problèmes et ne pas perdre de vue sa fonction d'aide, qui implique aussi de guider et d'établir des limites, d'après les circonstances » (Lemay, 2009, p. 104). Dans ce contexte, établir des limites ne signifie pas de prendre acte à la place de la famille mais plutôt d'orienter, avec ses membres, la démarche dite « conscientisante ». Suite à l'analyse permettant de situer « les acteurs en contexte », certaines forces peuvent

devenir des leviers cliniques importants au cours de « la négociation de la définition du changement visé » (Lemay, 2009, p. 112). Dans une logique d'*empowerment*, il est primordial de tenir compte des « contextes d'application » de manière à adapter les objectifs et le soutien afin que la famille puisse exercer son pouvoir d'agir.

En partant du principe selon lequel les parents font ce qu'ils peuvent afin d'éduquer leurs enfants, il pourrait être intéressant d'amoindrir les écarts entre la « conscience discursive » et la « conscience pratique »⁷ et entre les motivations, les rationalisations et les actions (Lemay, 2009, p. 116). Dans ce contexte, il est souhaité que les parents aient la possibilité de prendre conscience des conséquences non intentionnelles de leurs pratiques éducatives ainsi que des éléments de contexte qui y contribuent. Ainsi à travers le processus de conscientisation, les parents définissent avec l'intervenant les modalités concernant les changements qu'ils jugent prioritaires afin d'en arriver à agir en cohérence avec leurs motivations et leurs valeurs. Cette lecture « implique de reconnaître tant la vulnérabilité des personnes et la légitimité de leurs besoins que leurs droits et obligations dans des contextes particuliers » (Lemay, 2009, p. 126). Dans le même sens, l'entretien motivationnel a mis l'emphasis sur l'importance d'entrer dans la vision du monde des parents afin d'examiner les écarts entre les comportements actuels (ex. : utilisation de la punition corporelle) et les buts futurs (ex. : inculquer le respect à l'enfant) (Miller et Rollnick, 2002). À partir de là, il est possible d'examiner avec eux les écarts ou les aspects non conformes entre les motivations, les intentions et les effets réels des pratiques parentales ou de la dynamique en cours (ex. : augmentation des transgressions de l'enfant) (Madsen, 2009, p. 107).

Sur le plan individuel, plusieurs auteurs s'accordent pour dire qu'une prise de conscience des souffrances antérieures du parent est incontournable pour briser le cycle de la transmission intergénérationnelle des pratiques éducatives à caractère violent (Doré, 1994; Pagé et Moreau, 2007, p. 63, Clément et Boileau, 2010). Certains soulignent que les pratiques parentales sont guidées par certaines composantes affectives inconscientes et qu'une conscientisation à ces composantes est nécessaire au processus de changement (Lafleur,

⁷ Lemay (2009) s'inspire de Giddens afin d'expliquer comment le niveau de connaissance des acteurs ne se limite pas à ce qu'ils en disent (conscience discursive) mais aussi à ce qu'ils « connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive » (Giddens, 1987, p. 33).

2011). Doré (1994) considère également qu'une prise de conscience constitue la meilleure voie pour briser le cycle de transmission. Selon lui, le processus de soutien doit également comporter une étape où le parent se donne le droit d'être différent de son modèle familial. Ce dernier point rappelle les écrits d'auteurs d'orientation systémique à ce sujet. Selon cette perspective, la répétition des pratiques éducatives à caractère violent envers les enfants peut avoir une fonction homéostatique, c'est-à-dire que ces comportements pourraient tendre à maintenir l'équilibre du système familial d'origine. Cette théorie utile à la compréhension du phénomène ne prône pas pour autant le statu quo. La prise de conscience de la fonction des pratiques éducatives à caractère violent semble tout aussi importante pour qu'un changement soit initié au niveau de la dynamique familiale (Cirillo et Di Blasio, 1992). Certaines critiques ont été adressées au modèle systémique concernant le fait que la souffrance du parent ayant recours à certaines de ces pratiques n'était pas suffisamment prise en compte. À ce sujet, Cirillo et Di Blasio (1992, p. 28) reconnaissent que :

[...] l'adhésion, pendant de longues années, des thérapeutes familiaux à un concept de système, conçu dans une perspective essentiellement « holistique » (Von Bertalanffy, 1968) a empêché une analyse du sens particulier des réponses individuelles.

Compte tenu des liens bien documentés entre les expériences de violence infantile et les attitudes favorables à la violence dans l'éducation des enfants, Clément et Boileau (2010) considèrent qu'une « intervention axée sur la reconnaissance des impacts de sa propre victimisation dans l'enfance et le développement de l'empathie parentale pourraient ainsi contribuer à contrer le cycle de violence parentale » (Clément et Boileau, 2010, p. 111; Wiehe, 1997).

Le dilemme de l'intervenant n'est-il pas d'assurer, en définitive, la sécurité et le développement des enfants sans porter atteinte à l'autorité et à la responsabilité parentale, si importantes au respect et à l'estime de soi des parents. Comment, sans négliger les problèmes des enfants qui vivent des contradictions et conflits difficiles, se soucier aussi des parents fragilisés par leur processus d'adaptation [...] ? (Legault et Lafrenière, 1992, p. 124)

Comment l'intervenant social peut y parvenir sans pour autant être disqualifiant envers les parents? Pour y arriver, Alice Miller (1996) mentionne que l'intervenant doit jouer le rôle

de « témoin lucide et empathique » dit aussi «témoin secourable ». Ce témoin peut offrir à l'adulte, comme à l'enfant, le regard empathique qui lui confirme qu'il ne mérite pas d'être frappé. Tout comme c'est le cas dans un contexte de violence conjugale, la personne peut intérioriser la faute et finir par croire qu'elle a mérité ce geste : « je l'avais bien cherché », « on me frappait seulement lorsque je le méritais vraiment », etc. Cette remise en question empathique à l'égard de la légitimité des punitions corporelles subies dans l'enfance ouvre aux parents la possibilité de développer un regard plus empathique envers leurs propres expériences infantiles. Ainsi, ils pourront développer un regard plus lucide sur les pratiques qu'ils souhaitent ou non transmettre à leurs enfants. Miller (1985; 1996; 2003; 2004) soutient que ce n'est qu'en reconnaissant leurs propres souffrances que les parents sont en mesure de reconnaître celles qu'ils infligent à leurs enfants.

Afin de jouer ce rôle de témoin lucide et empathique, l'intervenant social ne doit-il pas prendre conscience de ses propres représentations à l'égard des pratiques éducatives à caractère violent?

1.5. Les rapports de pouvoir

Dans cette section, il est question du pouvoir dans la relation parent-enfant et dans la relation intervenant-famille. Le concept de pouvoir est étudié par diverses disciplines en sciences humaines et l'on en tient compte de plus en plus car « aucune relation concrète entre les individus ou les groupes ne peut se soustraire à l'étude de la question du pouvoir » (Crozier, 1973 dans Lemay, 2005, p. 59). Malgré le fait que « les formes et les sources de pouvoir » soient « multiples », la typologie de Raven (1990) est souvent citée dans le champ de la psychologie sociale (Desjardins et Lemay, 2009, p. 223). Ce dernier a identifié six sources de pouvoir qui n'ont pas tous la même portée : le pouvoir de référence, le pouvoir d'information, le pouvoir d'expertise, le pouvoir légitime, le pouvoir coercitif et le pouvoir de récompense (Lemay, 2005; Desjardins et Lemay, 2009). Voir la typologie des sources de pouvoir telle dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1.1. Typologie des sources du pouvoir selon Raven

SOURCES DE POUVOIR	
Pouvoir de référence	Il est basé sur l'identification, l'attraction, le désir de s'associer ou de maintenir le lien avec la personne qui exerce une influence.
Pouvoir d'information	Il est basé tant sur l'idée que cette personne possède des informations dans un domaine précis que sur le contenu persuasif de sa communication. Il renvoie à la capacité de communiquer clairement les renseignements et d'utiliser des bases argumentaires logiques qui influencent le changement.
Pouvoir d'expertise	Il est basé sur la perception que la personne possède une expertise supérieure à celle de l'autre pour résoudre la situation.
Pouvoir légitime	Il est basé sur la reconnaissance du droit légitime de cette personne de prescrire des comportements auquel l'autre doit se soumettre. Cette reconnaissance et cette acceptation sont possibles puisque le rôle socialement négocié de cette personne lui donne la légitimité de pouvoir diriger les comportements des autres.
Pouvoir coercitif	Il provient de la perception voulant que la personne soit en mesure d'attribuer des conséquences négatives pour la non-conformité à des comportements demandés, désirés, exigés.
Pouvoir de récompense	Il est basé sur la croyance que la personne peut manipuler l'autre par l'attribution de récompenses. À l'opposé du pouvoir coercitif, il renvoie donc à la capacité de fournir des ressources désirées en échange de l'acquiescement ou de la conformité de l'autre.

Source : Desjardins et Lemay, 2009, p. 223

De toutes ces sources de pouvoir, c'est le pouvoir de référence qui « aurait la plus grande portée » (Desjardins et Lemay, 2009, p. 223). Cette notion est particulièrement intéressante concernant la relation parent-enfant et la relation intervenant-famille. En effet, cette source de pouvoir peut être puisée et utilisée tant par le parent que par l'intervenant social. Cette perspective donne un sens différent aux notions d'autorité et de pouvoir qui sont souvent associées à la domination et à l'oppression. La conception négative du pouvoir a d'ailleurs été rejetée par différents auteurs tels que Crozier, Friedberg, Giddens, Foucault

(Lemay, 2005). Tout comme dans la compréhension des phénomènes sociaux, il est important de considérer la notion de pouvoir dans toute sa complexité. Par exemple, le pouvoir peut être une source importante de reproduction des inégalités sociales. Il peut aussi se révéler comme étant un levier mobilisateur pour le changement social. Le pouvoir n'est donc ni tout à fait l'un, ni tout à fait l'autre, mais l'un et l'autre à la fois.

Les inégalités de pouvoir à l'intérieur de la famille doivent également être considérées lorsqu'il s'agit de la relation parent-enfant. Le fait qu'il n'y ait pas une égalité de pouvoir entre l'enfant et ses parents ne signifie pas que l'enfant n'a pas de droits et qu'il ne mérite pas le respect (Duclos, 2009). Comme nous l'avons abordé précédemment, les parents détiennent l'autorité parentale et morale sur leurs enfants. Ils en sont responsables sur le plan légal. Quant aux enfants, ils dépendent de ces adultes pour leur survie, leur développement, leur protection et leur sécurité. Le pouvoir des enfants dans la relation parent-enfant, tout comme celui des parents dans la relation intervenant-famille, peut s'exprimer de différentes façons : conformité, symptômes, opposition, confrontation, résistance, marchandage, retrait, révolte, etc. (Lemay, 2005). Malgré l'idéal égalitariste, l'intervenant doit se rappeler que « la relation d'aide doit être envisagée comme un rapport social caractérisé par des inégalités de pouvoir » (Lemay, 2005). Lemay (2007) soulève les différentes formes que prennent ces inégalités au sein de la relation d'aide : « le savoir, le statut et le positionnement social, les conditions matérielles d'existence, les expériences de privilèges ou d'injustices, etc. » (p. 177). Dans ce contexte, Lemay se questionne sur la manière d'utiliser ce pouvoir dans le soutien à la conscientisation et à l'action des individus, des familles et des collectivités. Selon Madsen (2009), la relation de collaboration qui est souhaitée entre l'intervenant et la famille n'est pas un partenariat égalitaire. Il souligne qu'il faut être conscient de la position de vulnérabilité des familles, rester lucide quant aux rapports de pouvoir différentiels dans la relation d'aide et en tenir compte dans notre relation avec les familles. Cet auteur souligne les connaissances particulières de l'intervenant concernant l'évaluation et son rôle de *leader* dans l'organisation des questions qui bâtissent le processus de soutien. Il rappelle que c'est l'intervenant qui porte la responsabilité de l'orientation de l'évaluation et des effets qu'elle peut avoir sur la famille et ses membres (Madsen, 2009, p. 105).

Finalement, la question des rapports de pouvoir dans la relation parent-enfant, tout comme dans la relation que le travailleur social tisse avec la famille, n'est pas à négliger lorsqu'il est question des pratiques éducatives à caractère violent. Ces pratiques traduisent à la fois un abus de pouvoir et une grande impuissance de la part des parents. Plusieurs auteurs considèrent davantage l'utilisation de la punition corporelle comme une manifestation d'impuissance que d'autorité. Elle viserait davantage une reprise de pouvoir, intentionnelle ou non, de la part du parent sur l'enfant (Lacharité et Éthier, 2009). C'est ici que le processus d'*empowerment* prend tout son sens (Lemay, 2009): l'intervenant peut accompagner la famille à travers sa « démarche conscientisante » en soutenant le « développement de son pouvoir d'agir » sans que cela se fasse au détriment ni des enfants, ni des parents.

Les différents modèles explicatifs concernant la violence des parents envers leurs enfants démontrent comment les notions de pouvoir et de sécurité sont centrales. L'enfant qui évolue dans ce contexte est marqué par l'insécurité et l'impuissance vécues. Les parents qui ont recours aux pratiques éducatives à caractère violent ont souvent eux-mêmes évolué dans un contexte où l'autorité était punitive et les moyens coercitifs. Il semble d'autant plus important pour l'intervenant d'éviter d'aggraver la situation par une attitude autoritaire, répressive ou des mesures coercitives. Ce type d'approche replace inévitablement les parents dans une position d'impuissance et d'insécurité. À ce propos, tout comme le parent, l'intervenant doit faire la différence entre « être autoritaire » et « avoir de l'autorité ». Pour l'intervenant, avoir de l'autorité c'est avant tout être en mesure de « contenir ses émotions », d'offrir des interventions cohérentes et un cadre clair. L'intervenant qui a de l'autorité « a une attitude qui inspire le respect ». Au contraire, un intervenant autoritaire est lui-même « l'otage de ses propres règles ». Ces dernières sont rigides et imposées. Les règles sont prioritaires, au détriment de la relation avec l'autre (Guay, 2010).

Comme le fait d'avoir subi des punitions corporelles dans l'enfance est fortement associé aux attitudes favorables à la punition corporelle et vu la prévalence du phénomène, les intervenants peuvent se questionner sur leurs représentations concernant les rapports de pouvoir dans la relation parent-enfant et dans la relation intervenant-famille car il y a lieu de croire qu'elles auront des répercussions directes sur leurs pratiques et la qualité du soutien offert aux familles.

1.6. Questions et objectifs de la recherche

Le but de ce mémoire est d'analyser les représentations sociales d'intervenants à l'égard de la punition corporelle tout en explorant comment elles se traduisent dans leurs pratiques d'intervention avec les familles. Deux questions ont motivé la réalisation de cette recherche :

- Quelles sont les représentations sociales des intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle?
- Quelles sont les implications de ces représentations pour la pratique?

Les objectifs généraux de la recherche sont les suivants :

- Mettre en contexte les représentations sociales sur la punition corporelle;
- Analyser les représentations sociales d'intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle comme pratique éducative parentale;
- Explorer comment ces représentations se traduisent dans leurs pratiques d'intervention avec les familles.

De façon plus spécifique, la recherche vise à :

- Faire une relecture interdisciplinaire du phénomène de la punition corporelle (histoire, politique, droit, sociologie, travail social, psychologie, psychoéducation, etc.);
- Analyser les représentations sociales des intervenants à travers les opinions, attitudes et stéréotypes à l'égard de la punition corporelle, en tenant compte des différents niveaux identitaires impliqués (individuel, groupal, collectif), des dissonances et des mécanismes d'ajustement pour y remédier;
- Explorer les pratiques d'intervention avec les familles à l'égard de la punition corporelle et leurs implications.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

À travers ce chapitre, je présente les différentes composantes de mon cadre théorique : ma posture épistémologique et les principaux concepts. À chacune des étapes, je tente de faire des liens explicites avec le sujet d'étude, soit les représentations sociales d'intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle. Le but de cette construction théorique est de contribuer à cerner le sujet de cette recherche. Premièrement, j'expose une courte définition des termes « épistémologie » et « paradigme » avant de présenter le constructivisme et la pensée complexe. En deuxième lieu, le choix des principaux concepts est justifié et ces derniers sont décrits. Enfin, ce chapitre conclut avec un argumentaire sur la pertinence sociale et scientifique de cette recherche.

2.1. Épistémologie constructiviste dans le paradigme de la complexité

Épistémologie vient du grec « épistémè » qui veut dire science, connaissance et « logos » qui signifie discours. L'épistémologie s'intéresse donc au discours sur la science, « la façon dont nous acquérons des connaissances sur le monde » (Amiguet et Julier, 1998, p. 20). Le constructivisme est une théorie de la connaissance (Dortier, 2008), une façon de comprendre comment nous construisons nos connaissances sur le monde et comment ces connaissances construisent le monde dans lequel nous vivons.

D'un autre côté, un paradigme désigne « un modèle explicatif dominant au sein d'une discipline scientifique » (Dortier, 2008, p. 535). Selon Thomas S. Kuhn, historien et philosophe des sciences, quelques paradigmes se sont succédé en donnant chaque fois lieu à un « cadre de pensée dominant au sein d'une communauté scientifique » (Dortier, 2008). La pensée complexe se dessine comme un paradigme en construction.

2.1.1. Le constructivisme

Le constructivisme désigne l'humain comme étant le seul être « responsable de sa pensée, de sa connaissance et donc de ce qu'il fait » (Amiguet et Julier, 1998, p. 49). Cette construction du monde se ferait en majeure partie inconsciemment : « cette ignorance n'est pas une nécessité, ni une fatalité. Nous pouvons apprendre comment nous construisons et cela peut nous aider à faire différemment, peut-être mieux » (Amiguet et Julier, 1998, p. 50), plus consciemment, délibérément ou librement. Ce courant est associé à Watzlawick de l'école Palo Alto⁸. Selon cet auteur, « la réalité sociale est une invention ou une construction mentale au sens où nous ne cessons de projeter sur le monde nos propres représentations (Watzlawick, 1981). En sociologie, le constructivisme « se rapporte aux approches contemporaines qui envisagent la réalité sociale comme une construction sociale permanente » (Dortier, 2008). Le phénomène de la punition corporelle comme pratique éducative parentale pourrait être associé à une forme de construction sociale tout comme d'autres formes « d'institutions sociales » telle que : la religion, le mariage, la consommation, etc. Ces dernières sont le résultat de « la cristallisation de conventions arbitraires, bien qu'elles apparaissent souvent aux acteurs comme des phénomènes incontournables » (Dortier, 2008, p. 111). Selon cette perspective, la punition corporelle, tout comme l'enfance, est un construit social. Le but de cette analyse est de « rompre avec un réalisme naïf et la naturalisation des faits sociaux, invitant à prendre en compte le poids des représentations dans le regard qu'on porte sur le monde » (Dortier, 2008, p. 112).

Dans cette perspective, la connaissance est indissociable de l'action tant pour le parent que pour l'intervenant : « cela est vrai pour l'individu travailleur social, qui ne peut dans son intervention séparer le connaître et l'agir » (Amiguet et Julier, 1998, p. 55). Comme la dimension socioculturelle, les contextes politique, législatif et juridique, le statut socioéconomique, les repères familiaux et l'expérience subjective jouent un rôle considérable dans nos représentations sociales sur l'enfance et les pratiques éducatives, il semble incontournable d'adopter une posture réflexive en intervention sociale. Ainsi, demeurer

⁸ L'école Palo Alto désigne une équipe de chercheurs et de thérapeutes établie à San Francisco dans les années 70-80. Leurs travaux ont donné lieu à « une théorie de la communication humaine et une démarche thérapeutique inspirées de l'approche systémique » (Dortier, 2008, p. 533).

vigilants et conscients des répercussions du « savoir caché dans l'agir professionnel » (Schön, 1994, p. 45).

2.1.2. La pensée complexe

La complexité se définit comme étant le « caractère de ce qui est complexe » ou comme une « difficulté liée à la multiplicité des éléments et à leurs relations » (Robert, 2001). À l'opposé, la simplicité désigne « ce qui n'est pas composé ou décomposable, de ce qui a peu d'éléments [...], caractère de ce qui est facile à comprendre » (Robert, 2001). En sciences, le précepte réductionniste est associé à la méthode cartésienne et indique qu'il faut réduire pour comprendre. Cette façon de faire a permis d'innombrables innovations et découvertes. Par ailleurs, il y a certaines dérives possibles à la réduction et aux tentatives simplificatrices. « Ainsi, le paradigme de la simplicité est un paradigme qui met de l'ordre dans l'univers, et en chasse le désordre. [...] Le principe de simplicité soit sépare ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction) » (Morin, 1990, p. 79). C'est ainsi qu'une discipline peut perdre la vue d'ensemble, la globalité, le sens de ce qu'elle souhaite justement comprendre: « diviser un problème en parties inappropriées peut accroître la difficulté » (Amiguet et Julier, 1998, p. 25) à bien saisir un phénomène. « La pensée complexe ne refuse pas du tout la clarté, l'ordre, le déterminisme. Elle les sait insuffisants [...] » (Morin, 1990, p. 110).

C'est Edgar Morin, philosophe, sociologue, anthropologue qui est l'instigateur du paradigme de la complexité. Il semble que cet auteur « échappe aux classifications disciplinaires rigides » (Dortier, 2008, p. 480). Tout en reconnaissant l'utilité du « morcellement théorique », Morin (1990) conçoit que la science se doit de respecter la biologie, la psychologie, la sociologie, etc. Par ailleurs, l'unité de la science doit tendre à briser le « biologisme », le « psychologisme » ou le « sociologisme » :

L'homme est un être évidemment biologique. C'est en même temps un être évidemment culturel et qui vit dans un univers de langage, d'idées et de conscience. Or ces deux réalités, la réalité biologique et la réalité culturelle, le paradigme de la simplification nous oblige soit à les disjoindre soit à réduire la plus complexe à la moins complexe. On va donc étudier l'homme biologique dans le département de biologie, comme un être anatomique, physiologique, etc., et l'on va étudier l'homme culturel dans les départements des sciences humaines et sociales. On va étudier le

cerveau comme organe biologique et on va étudier l'esprit, *the mind*, comme fonction ou réalité psychologique. On oublie que l'un n'existe pas sans l'autre; plus même, que l'un est l'autre en même temps, bien qu'ils soient traités par des termes et des concepts différents. (Morin, 1990, p. 79-80)

Ainsi, la pensée complexe nous rappelle que ces disciplines universitaires ont été créées par l'humain et qu'il ne faut pas oublier que les réalités psychologique, biologique ou sociale ne sont pas parallèles, mais imbriquées les unes dans les autres. De là, l'importance pour les intervenants de savoir reconnaître les limites de leur discipline et d'être ouverts à une lecture interdisciplinaire des phénomènes. D'ailleurs, une préoccupation centrale de l'intervention des travailleurs sociaux est d'établir des liens entre le micro et le macrosocial (Onnis, 1996). Comme le mentionne Mongeau, Asselin et Roy (2007), l'idée de la complexité prend tout son sens, car le travail social navigue « sur une tension contradictoire : à la fois intervenir avec les familles et simultanément englober d'autres systèmes que le système familial dans la lecture de la réalité et ce, afin d'éviter d'adopter uniquement une approche familialiste⁹ » (p. 190).

2.2. Principaux concepts

Après un rappel historique sur l'origine du concept de « représentations sociales » et un survol des différentes définitions, sa fonction et la façon d'en faire l'analyse sont précisées. Afin de bien cerner l'objet des représentations sociales, il importe d'en tracer les contours. Ainsi, le concept de « punition corporelle » est clarifié par sa définition et celle d'autres concepts avec lesquels il entretient des liens étroits : la maltraitance, la violence, les conduites éducatives à caractère violent, les châtiments corporels et l'abus physique. Ce volet se termine par la justification des différentes appellations privilégiées.

⁹ Mongeau, Asselin et Roy (2007) empruntent la définition de Desmarais, Blanchet et Mayer (1982) pour expliquer l'idéologie familialiste selon laquelle la famille est perçue non seulement comme la source du bonheur, mais aussi du malheur. Dans une telle perspective, la famille devient la seule coupable lorsque les problèmes se présentent et les autres facteurs restent masqués.

2.2.1. Représentations sociales

Durkheim a été le premier à parler des représentations collectives à la fin du XIX^e siècle. Plusieurs chercheurs, d'origine disciplinaire variée, se sont penchés sur l'étude des représentations pour « comprendre, au-delà des conditionnements et des rapports qui régissent la vie des hommes, l'image qu'ils s'en font, l'activité créatrice qu'ils y appliquent » (Vovelle, 1993, p. 27). Nous pouvons penser à Freud, Ariès, Foucault, Piaget, Bourdieu et quantité d'autres. Par ailleurs, c'est à Moscovici, en 1961, que nous devons la « définition scientifique » du concept de représentation sociale ainsi que la « méthode d'approche de caractère psychosociologique » (Mannoni, 2006, p. 47). Ce champ d'études a pris de l'expansion depuis les années 1980 et se retrouve au carrefour de diverses disciplines comme la sociologie, l'ethnologie, l'histoire, le travail social, la psychologie, la communication, etc. Il est caractérisé par sa vitalité, sa transversalité et sa complexité (Mannoni, 2006).

« Une fessée n'a jamais tué personne », « Il y a des coups de pieds au cul qui se perdent », « Qui aime bien, châtie bien », « Ce qui ne tue pas rend plus fort », « Les mots font plus mal que les coups », etc. Voilà une forme de représentations sociales, issue du sens commun, qu'il est possible d'entendre concernant l'éducation des enfants. « Le propre de ces représentations courantes est de fonctionner comme des « clichés » qui réduisent une réalité complexe à quelques éléments saillants (pas toujours faux d'ailleurs) et de s'en servir comme guide de lecture du monde. » (Dortier, 2008, p. 633). Selon Jodelet (1993), la représentation sociale est « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Parce que cette forme de connaissance n'est pas d'origine scientifique et se base souvent sur des construits irrationnels ou faux, Moscovici parlait de « savoir de sens commun ou de « savoir naïf ». Elles sont décrites comme étant « destinées à organiser les conduites et orienter les communications » (Moscovici, 1976). En effet, les « représentations sociales sont ancrées au sein d'un groupe et du système de valeurs qui lui est propre » (Dortier, 2008, p. 634). Le travail de Moscovici a montré comment la représentation sociale transforme le « savoir de type scientifique » en « savoir de sens commun » et vice-versa. (Mannoni, 2006, p. 48). Seca (2010) estime que les représentations sociales sont des « phénomènes durables, structurés,

provenant d'une mémoire commune [...] » et que plusieurs facteurs influencent « leur évolution et leurs contenus » (p. 38).

2.2.1.1. Fonction des représentations sociales

Pour ce qui est du rôle des représentations sociales dans les pratiques sociales, Abric (1994) donne certains éléments de réponse. Ce dernier considère que la représentation sociale offre « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (p. 13). Il souligne qu'il ne faut pas non plus négliger l'influence des pratiques sociales sur les représentations sociales des individus et des groupes. À l'inverse, les représentations sociales ont une influence prépondérante sur les comportements et les pratiques: « La représentation c'est le substrat du comportement, sa motivation. » (Dorvil, 1986). Les pratiques et les représentations se construisant selon un processus dynamique, circulaire et bidirectionnel.

Aussi, les représentations, tout comme les stéréotypes, préjugés, images, etc., qu'elles colportent, soutiennent des enjeux identitaires (Moliner et al., 2002) et « sont impliquées dans les relations de pouvoir parce qu'elles produisent ce pouvoir et sont produites par celui-ci » (Dos Santos, Andrade et Estermann Meyer, 2003). (Conseil du statut de la femme, 2009, p. 17)

À partir des éléments les plus stables, le noyau (système) central organise et oriente les éléments qui composent la représentation afin d'en assurer la cohérence. Les éléments périphériques (ou systèmes périphériques) occupent une fonction de défense de la représentation. Ce système de défense serait très fort et est aussi appelé « zone tampon » (Sales-Wuillemin, 2005, p. 204). Il peut arriver qu'il y ait dissonance entre les représentations sociales et la « réalité », ou certains écarts ou incohérences entre les opinions et les pratiques. Festinger (1957) a mis en lumière comment l'individu ou le groupe peut neutraliser cette tension en liquidant ce malaise. Cet aspect est davantage explicité dans le volet suivant.

2.2.1.2. Analyse des représentations sociales

Afin de procéder à l'analyse des représentations sociales, plusieurs voies sont possibles et souvent complémentaires. Comme je ne suis pas une spécialiste du sujet, il ne sera pas

question de décortiquer le noyau central et les schèmes périphériques. Pour ce mémoire, je m'inspire assez librement de l'approche de Moscovici (1976) qui retient trois composantes principales pour l'analyse des représentations sociales :

- Les opinions;
- Les attitudes (favorable, défavorable, neutre, etc.);
- Les stéréotypes.

Il y a une multitude d'aspects qui influencent les représentations mobilisées au cours d'un entretien de recherche. Pour ce mémoire, je n'ai accès qu'à certains éléments du contenu des représentations sociales des participants. De plus, les éléments mentionnés par les participants sont influencés par plusieurs facteurs qui concernent autant le contexte de l'intervenant que celui, plus restreint, de l'entretien de recherche. L'ensemble de ces aspects fait en sorte qu'à tel moment, tel niveau identitaire est mobilisé pour parler de la punition corporelle. Ce niveau identitaire influence les représentations sociales mentionnées. Voici les trois niveaux identitaires¹⁰ :

Tableau 2.1. Niveaux identitaires et description en lien avec les représentations sociales

NIVEAUX IDENTITAIRES	DESCRIPTION
Le niveau individuel	Mobilisé lorsque les éléments abordés concernent directement la relation qu'a le participant avec l'objet des représentations (punition corporelle), en tant qu'enfant, adulte, parent, citoyen.
Le niveau groupal	Mobilisé lorsque les éléments abordés concernent la relation qu'a le participant avec un groupe d'appartenance (génération, genre, profession, etc.).
Le niveau collectif	Mobilisé lorsque la relation du groupe d'appartenance avec l'objet de la recherche (punition corporelle) est en convergence avec un groupe social plus vaste, plus collectif (ex. : nous, les Québécois).

¹⁰ Adaptation libre des niveaux identitaires présentés par Sales-Wuillemin (2005) p. 213-214

Finalement, afin de comprendre les modifications qui peuvent survenir au cours de l'entretien, il est intéressant d'aborder la théorie des dissonances. Lorsqu'une personne est dans un état de dissonance cognitive, c'est qu'il y a une contradiction entre son univers de croyances (structure existante, représentations initiales) et des éléments dissonants avec ce dernier (informations nouvelles, etc.) (Sales-Wuillemin, 2005, p. 285). Afin de réduire le malaise occasionné par cette dissonance et de restaurer « une cohérence dans le système individuel » (Jodelet et al., 1970, p. 196), la personne a recours à différents mécanismes d'ajustement. Festinger (1957) a répertorié quatre procédés qui sont ici adaptés pour les besoins de la recherche :

Tableau 2.2. Mécanismes d'ajustement aux dissonances et leur description

MÉCANISMES D'AJUSTEMENT	DESCRIPTION
Déni	Négation des éléments qui induisent la dissonance.
Rééquilibrage	Atténuation de la portée des éléments qui induisent la dissonance.
Étayage	Renforcement des représentations sociales initiales.
Changement d'attitude	Changement dans les représentations initiales.

Voici un exemple d'ajustement qui répond au deuxième mécanisme, soit le rééquilibrage :

[...] le sujet élimine la gêne en modifiant ses représentations plutôt que son comportement. L'exemple classique des fumeurs qui continuent à fumer malgré les campagnes portant sur les dangers du tabac le montre bien. Pour réduire leur dissonance, ces fumeurs invétérés privilégient de faux arguments « le cancer du poumon est plus rare qu'on dit », les cigarettes avec filtre sont peu nocives », il y a des cancéreux qui ne sont pas fumeurs. (Mannoni, 2006, p. 108)

Enfin, Seca (2010) et Giordana (2010) abordent l'analyse des représentations sociales associées à l'image de l'objet à l'étude. Une représentation « fournit un noyau figuratif, une image stable et communicable » (Giordana, 2010, p. 30). Une des méthodes d'analyse proposée par Seca (2010) est d'identifier et d'étudier les images relatives à l'objet d'étude. Giordana (2010) précise qu'une représentation sociale est à la fois fausse « elle n'est pas

l'objet, elle est réductrice par rapport à son objet » et en partie vraie « elle apporte un certain type de connaissance par rapport à son objet » (p. 30).

À partir de là, il est plus aisé de comprendre les enjeux et défis liés au changement des représentations sociales et des pratiques, que cela concerne un individu, un groupe ou une collectivité. Par ailleurs, comme l'un des buts du travail social est de promouvoir le changement social, il peut être utile de savoir que les représentations sociales ne sont pas immuables, elles s'adaptent aux changements sociaux : « le comportement, les changements de comportement des acteurs sociaux, [...], est commandé par la représentation des phénomènes » (Dorvil, 1986).

2.2.2. Punition corporelle

Dans le but de bien cerner l'objet d'étude, il importe d'en tracer les contours. Voici donc d'autres concepts avec lesquels la punition corporelle entretient des liens étroits : la maltraitance, la violence, les conduites éducatives à caractère violent, les châtiments corporels et l'abus physique.

2.2.2.1. La maltraitance

Comme nous le savons, la « maltraitance », comme plusieurs mots que nous utilisons de façon toute naturelle, est en fait un concept récent (1987) qui « s'applique aux mauvais traitements infligés aux enfants. C'est aujourd'hui un concept utilisé au niveau international, « on parle de *child abuse* en anglais ou encore de *maltrato infantil* en espagnol » (Vabre, 2005). Le verbe maltraiter est utilisé depuis le début du XVI^e siècle (Barreyre, 2006). Maltraiter tiendrait son origine du verbe latin *maletractare*. Le préfixe *male* semble renvoyer à l'idée de mal faire. Il pourrait également indiquer l'opposé de ce qu'il précède (malpropre = sale). En effet, adverbiallement il signifie « autrement qu'il ne le faut, de manière fâcheuse » (Rey, 1998). Dans sa définition, l'adjectif « maltraitant(ante) » se limite à qualifier les parents, alors qu'il est possible d'utiliser le verbe et le nom à différentes fins. Autre fait intéressant, le mot « maltraitable » a disparu de nos dictionnaires et de notre vocabulaire. Pourtant, son histoire nous renseigne sur son usage : « intraitable [...] sont si rudes et si maltraitables, demandant choses si desraisonnables [...] Les uns et les autres deviendront insolens et maltraitables » (Godefroy, 1892). Est-ce que les mauvais traitements à l'endroit

d'un enfant « maltraitable » les rendent légitimes? Après 1550, *maltraicter* devient *maltraiter* : v.t. Traiter durement. En 1617, le terme est également utilisé pour "traiter avec violence". À l'époque classique, vers 1636, il est utilisé pour mal nourrir, faire mauvaise chair. En 1665, dans le style précieux, il peut qualifier la façon de traiter une personne amoureuse « traiter mal ». Actuellement, la maltraitance correspond au fait de « négliger ou d'infliger de mauvais traitements à une personne vulnérable ou à un animal qu'on a sous son autorité ou sous sa garde (Wikitionnaire, 2009).

Nous pouvons considérer que la notion de maltraitance s'applique lorsqu'une personne en autorité néglige, abuse, violente ou porte atteinte à l'intégrité d'une personne plus vulnérable. La maltraitance s'exerce lorsque le rapport de pouvoir est asymétrique entre la personne qui l'inflige et celle qui la subit. Certaines définitions abordent plus directement la relation de pouvoir inhérente à la maltraitance comme en témoigne l'expression « être soumis à des mauvais traitements ». Finalement, le concept de maltraitance englobe les quatre formes de mauvais traitements aujourd'hui reconnus : négligences, maltraitements physiques, sexuelles et psychologiques (Vabre, 2005).

2.2.2.2. La violence

Le nom féminin « violence » provient du latin *violentia* qui est le caractère « emporté et farouche » de quelqu'un ou de quelque chose (Rey, 1998, p. 4080). Une violence c'est l'« acte par lequel s'exerce cette force » (Robert, 1993, p. 2679). En 1538, la violence « se dit de l'abus de la force pour contraindre qq. à qqch., en particulier dans *faire violence* (à qq.) » (Rey, 1998, p. 4080). Plus tard, en 1600, cette notion va reprendre son sens latin : « force irrésistible, néfaste ou dangereuse (d'une chose) » (Rey, 1998, p. 4080). Plus récemment, la violence est aussi définie comme étant : « la force déréglée qui porte atteinte à l'intégrité physique ou psychique pour mettre en cause dans un but de domination ou de destruction de l'humanité ou de l'individu », le mot provient du latin *vis* « qui désigne d'abord la force sans égard à la légitimité de son usage » (Wikipédia, 2010). Actuellement, la notion de violence est souvent définie « en fonction de la nature des gestes faits et de ses impacts sur les victimes » (Clément et Boileau, 2010). Elle renvoie à « la menace ou l'usage intentionnel de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou qui risque fortement d'entraîner un traumatisme,

un décès, des dommages psychologiques, un maldéveloppement ou des privations » (OMS, 2002).

Sur le plan juridique, c'est la distinction entre l'usage de la force raisonnable versus abusive qui ferait la différence entre une conduite violente ou non violente. D'autres auteurs considèrent plus pertinent de faire la différence entre l'usage protecteur ou l'usage répressif de la force. L'utilisation préventive de la force répondrait à un but de protection tandis que l'usage répressif de la force viserait à faire souffrir dans le but de punir (Rosenberg, 1999, p. 202). C'est essentiellement la notion d'intentionnalité et de punition qui distingue l'action protectrice de l'action répressive. En effet, l'usage de la force répressive envers l'enfant sous-entend que ce dernier a eu l'intention de « mal faire » ou « faire mal » alors que l'usage préventif de la force vise à protéger l'enfant qui adopte divers comportements liés à son immaturité (rattraper l'enfant qui traverse la rue sans regarder, retirer l'enfant frustré du jeu alors qu'il vient de mordre un autre enfant, etc.).

2.2.2.3. Les conduites éducatives à caractère violent

Les conduites éducatives à caractère violent sont décrites ainsi : « [...] actions posées par un adulte de la famille [...] qui, dans une situation de conflit avec l'enfant risquent de compromettre l'intégrité ou le bien-être psychologique ou physique de ce dernier » (Clément et al., 2005). Les conduites éducatives à caractère violent englobent les attitudes et les omissions parentales pouvant nuire au bien-être et au développement de l'enfant.

2.2.2.4. Abus physique

Selon Durrant et Ensom (2004), les tentatives afin de distinguer la notion de punition corporelle de celle d'abus physique n'ont pas porté fruits entre autres car la « majorité des cas » de violence physique signalée et retenue à la protection de la jeunesse sont des situations de punition corporelle à la base. En somme, la notion d'abus physique peut englober celle de punition corporelle et vice-versa. L'abus renvoie à l'utilisation « abusive » de la force telle que mentionnée plus haut. Dans ce contexte, certains considèrent qu'une punition corporelle « mineure » n'est pas abusive alors que pour d'autres, la punition corporelle est toujours abusive puisqu'il s'agit d'utiliser la force de l'adulte dans le but de punir l'enfant. Cet usage répressif de la force s'apparente à la définition juridique d'une voie

de fait qui inclut la tentative, la menace ou l'emploi de la force, d'une manière intentionnelle, contre une autre personne et sans son consentement.

2.2.2.5. Châtiment corporel

Le terme châtiment corporel est largement utilisé comme synonyme de punition corporelle. Il est défini ainsi par le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies par :

[...] tout châtiment dans lequel la force physique est employée avec l'intention de causer un certain degré de douleur ou de gêne, même légère. Le plus souvent, cela consiste à frapper (« corriger », « gifler », « fesser ») un enfant de la main ou avec un objet : fouet, bâton, ceinture, soulier, cuiller de bois, etc. Mais cela peut aussi consister, par exemple, à lui donner des coups de pied, à le secouer ou à le jeter par terre, à le griffer, à le pincer, à le mordre, à lui tirer les cheveux ou à le frapper sur les oreilles, à l'obliger à rester dans une position inconfortable, à le brûler, à l'ébouillanter, à lui faire ingérer de force telle ou telle chose (par exemple en lui lavant la bouche au savon ou en le forçant à avaler des piments rouges). (Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 2006)

Le terme « châtiment » est plus ancien (1190) et s'applique à « une peine sévère infligée à une personne que l'on veut corriger » (Robert, 2001). Par ailleurs, le mot punition (1250) désigne plus simplement l'« action de punir » (Robert, 2001).

2.2.2.6. Choix des termes et justifications

La mince distinction entre un châtiment et une punition est pertinente afin de comprendre en quoi le concept de « punition corporelle » est préféré à celui de « châtiment corporel ». Je considère le terme « punition » plus approprié, car cette étude s'intéresse aux représentations sociales concernant la punition corporelle sans distinction quant au degré de sévérité de la « correction » imposée.

Afin d'éviter les termes qui impliquent un jugement de valeur, les appellations « pratiques parentales à caractère violent » et « punition corporelle » sont privilégiées, au détriment des concepts de « maltraitance » et de « châtiment corporel ». De plus, puisque l'objet des représentations étudiées s'attarde davantage sur la violence d'ordre physique dans la famille, malgré qu'elle soit indissociable de la violence psychologique, le « terme pratiques parentales » est préféré à celui de « conduites parentales ». Le terme « pratiques » se rapporte

davantage aux comportements et aux actions plutôt qu'à l'ensemble des attitudes ou omissions.

La notion de punition corporelle englobe « tout geste posé dans le but d'entraîner un malaise ou une douleur physique chez un enfant pour mettre fin à un comportement » ou tout « moyen de lui apprendre une leçon par la force physique ou la douleur » (Durrant et Ensom, 2004). Les termes « instrumentale » et « impulsive » sont utilisés afin de distinguer les formes d'usage de la punition corporelle :

When corporal punishment is planned, controlled, and not accompanied by strong parental emotion, it is said to be *instrumental*; when it is spur-of-the-moment and accompanied by feelings of anger and possibly by feelings of being out of control, corporal punishment is said to be *impulsive* (Holden & Miller, 1997; Straus & Mouradian, 1998). (Gershoff, 2002, p. 553)

2.3. Pertinence sociale et scientifique de la recherche

Plusieurs recherches, dans le champ de la maltraitance faite aux enfants ou de la violence familiale, ont déjà mis l'emphasis sur les dynamiques familiales ou sur les parents. En effet, les parents sont officiellement les premiers responsables de leurs enfants et ils se retrouvent souvent démunis pour exercer leur autorité parentale. Ils doivent répondre à leurs obligations, devoirs et responsabilités en se heurtant à un manque de ressources et à des directives parfois contradictoires et paradoxales. Comme nous l'avons vu, ce sont eux qui sont souvent blâmés pour la montée de la violence alors qu'ils ne sont pas les seuls à être impliqués dans l'éducation des enfants (Delecourt et Leturque, 2007). En ce sens, peu de recherches ont porté un intérêt spécifique sur les représentations sociales des intervenants sociaux qui travaillent avec ces parents. Pourtant, ce sont les intervenants qui orientent le soutien offert aux familles selon ce qu'ils croient être le meilleur pour les parents et leurs enfants.

Malgré les valeurs d'égalité qui sont chères au travail social, il n'en demeure pas moins que les intervenants représentent une forme d'autorité pour les familles et qu'une grande responsabilité leur incombe à cet égard. Ces derniers sont également influencés par leurs

expériences, leur environnement et les orientations sociopolitiques. Leurs repères familiaux, leurs apprentissages et le contexte social et politique ont un impact sur la construction de leurs représentations à l'égard de la punition corporelle. Ces représentations se traduisent de différentes façons dans leurs pratiques d'intervention avec les familles. Qu'est-ce qui est encouragé, dévalorisé ou banalisé par les intervenants sociaux dans leurs interventions avec les familles? Le fait d'étudier les représentations sociales des intervenants intervient de façon cohérente avec l'état des recherches sur la punition corporelle, les objectifs de l'étude et le cadre théorique proposé. D'une part, parce que les représentations sociales entourant la punition corporelle sont des construits sociaux qui participent « à la constitution du social qui les a produits » (Mannoni, 2006, p. 122). Jodelet, après Durkheim, affirmait qu'il serait possible « d'expliquer les phénomènes à partir des représentations et des actions qu'elles autorisent » (Mannoni, 2006, p. 122). D'autre part, parce qu'une démarche de recherche qui tient compte de la complexité des représentations sociales doit tendre à poser un regard interdisciplinaire sur l'objet de recherche: « Pour mettre en œuvre une telle perspective, unissant les approches psychologiques et sociales, il faut s'attacher à des contextes sociaux réels et adopter un point de vue pluridisciplinaire » (Jodelet, 1989, p. 41) :

Ce qui revient à appréhender les dimensions cognitives de la pensée sociale et des pratiques collectives et à les saisir dans la relativité de leurs rapports aux facteurs de contextualisation sociohistoriques, socio-écologiques, sociopolitiques. (Mannoni, 2006, p. 52)

Afin de saisir la complexité des enjeux liés à l'intervention sociale concernant la punition corporelle, il faut d'abord comprendre dans quel contexte s'inscrivent les représentations sociales des intervenants sociaux à ce sujet. Cette mise en contexte est réalisée à travers la construction de la problématique de recherche. Grâce à une relecture historique, politique, législative et juridique, le contexte global dans lequel s'inscrivent les différentes représentations à l'égard de la punition corporelle est exploré. Ces sphères encadrent l'intervention sociale ainsi que l'état des devoirs parentaux et des droits des enfants. Elles influencent donc l'état des représentations et des pratiques sociales à l'égard de l'enfance, de la parentalité et des pratiques éducatives. Les premiers chapitres visent une meilleure compréhension des fondements des pratiques éducatives et tissent des liens avec les grands courants de pensée concernant la nature de l'enfant, le rôle de la culture, de

l'environnement et l'influence des valeurs et des croyances éducatives sur les pratiques privilégiées dans leur éducation. Nous avons vu comment ces pratiques, bien qu'elles aient des buts de socialisation, ne sont pas toutes délibérées. De là, l'importance d'une intervention sociale permettant aux parents d'atteindre leurs buts éducatifs. De plus, le traitement médiatique de la « maltraitance » déforme la façon dont les intervenants sociaux voient l'ampleur du phénomène en sous-représentant la « violence ordinaire », ce qui a un impact sur les priorités ministérielles, l'allocation de ressources et l'orientation des interventions. Les recherches sur les punitions corporelles utilisées de manière instrumentale ont démontré que cette pratique n'a pas de réelle valeur éducative et qu'elle peut nuire à l'atteinte des buts parentaux ainsi qu'à la socialisation et au développement de l'enfant. Dans certains contextes où la punition corporelle est utilisée de manière impulsive, le parent viserait moins à « corriger » le comportement de son enfant qu'à se libérer de sa propre impuissance. L'article 43 du Code criminel étant toujours en vigueur au Canada, l'abolition universelle demeure une question d'actualité qui s'inscrit dans un effort de prévention globale de la transmission de la violence.

Plusieurs connaissances sont disponibles sur la prévention et l'intervention en matière de pratiques éducatives à caractère violent et sur le rôle central qu'occupe la relation intervenant-famille. Par ailleurs, davantage de recherches semblent nécessaires afin de mieux comprendre ce qui se joue dans la relation entre l'intervenant et la famille (Pulleyblank Coffey, 2004). Les intervenants ont souvent un rôle intermédiaire, entre les priorités identifiées par les différentes institutions et les besoins exprimés par les familles. Il apparaît alors pertinent de s'attarder à comprendre comment ils se représentent les pratiques éducatives à caractère violent et leur rôle à cet égard. Notamment en ce qui concerne la punition corporelle envers les enfants et la façon de soutenir les parents et les enfants concernés par ce phénomène. L'un des buts centraux de la recherche sociale n'est-il pas de comprendre pour mieux agir (Malo et al., 2001)? Explorer les différents regards individuels des intervenants sociaux afin de réfléchir sur nos représentations sociales et sur nos pratiques, avec leurs forces et leurs limites, permettra de mettre en commun certains de nos questionnements et de contribuer au savoir collectif. D'ailleurs, comme l'action et le changement doivent être précédés d'une conscientisation, certains participants au projet de

recherche pourraient faire certaines prises de conscience par leur participation. Cette réflexion pourrait les sensibiliser à l'impact de leurs représentations sur leurs pratiques avec les familles. C'est en mettant en contexte nos représentations sociales que nous sommes davantage en mesure de comprendre celles des parents, leurs motivations; ce qui se cache derrière les pratiques éducatives parentales. Une telle réflexion sur notre pratique apparaît pertinente vu le risque élevé de préjudices lié à notre position sociale, à nos actions ou à notre inaction. Cette démarche va dans le sens de rendre notre travail plus engagé et responsable envers les enfants, leurs parents, les familles et les communautés (Madsen, 2009). Les résultats de cette étude mettront en lumière certaines pistes d'intervention et de recherche concernant les politiques et la législation, la formation des intervenants et l'intervention avec les familles. Les enjeux politiques et sociaux soulevés par cette démarche de recherche sont étroitement liés aux grandes préoccupations du travail social; la défense des droits humains, la promotion du bien-être et de la justice sociale ainsi que la prévention des inégalités sociales et de la violence dans les rapports sociaux.

CHAPITRE III

DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre, j'aborde d'abord les différents aspects méthodologiques de la recherche. Pour conclure, il est question des considérations éthiques mobilisées à chaque étape du processus de recherche.

3.1. Méthodologie

Le volet méthodologique comprend la stratégie principale de recherche ainsi que ses visées, la population à l'étude, la constitution et la nature de l'échantillon, la procédure de collecte des données et le traitement de ces dernières.

3.1.1. Stratégie générale de recherche

Cette recherche se prête bien à une stratégie de recherche qualitative à visée exploratoire et interprétative. Contrairement à la recherche quantitative, la recherche qualitative propose une « démarche discursive de reformulation, d'explication ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 5). Ce type de recherche mise davantage sur l'analyse en profondeur d'un entretien que sur la quantité des témoignages recueillis. Cette stratégie est tout indiquée concernant l'analyse des représentations sociales d'intervenants sociaux. L'aspect exploratoire de ce projet de recherche a pour but « d'examiner sous plusieurs angles le problème à l'étude, en vue de mieux le comprendre, de le démarquer des autres champs d'études et de cerner les interrogations les plus pertinentes » (Lefrançois, 1992, p. 44). La finalité de ce type de recherche n'est pas de confirmer le bien-fondé d'une hypothèse de départ, mais plutôt d'approfondir les connaissances et la compréhension d'un phénomène.

Bien que la problématique présente certaines affinités avec les visées de la recherche conscientisante, elle s'en différencie sur le plan méthodologique (Mayer et al., 2000, p. 313-

319). En effet, l'objectif de la recherche conscientisante est « le changement social et la transformation des structures et des mentalités par la libération du dynamisme populaire » (Humbert, 1987, p. 92). Par contre, comme le projet de recherche vise à analyser les représentations des intervenants sociaux, c'est l'approche interprétative qui semblait la plus appropriée. En effet, le processus de recherche vise à mettre en lien les représentations sociales des intervenants et leurs implications pour la pratique. L'approche qualitative/interprétative se base sur un « désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2000, p. 172). Ce désir est également en lien avec la posture épistémologique constructiviste, car il est question d'explorer et d'interpréter de quelle manière les intervenants sociaux se représentent leurs expériences à l'égard de la punition corporelle, comment leur parcours s'est construit et quelle signification ils lui donnent (Merriam, 2002) dans le cadre de leur pratique avec les familles.

Je suis consciente qu'une partie du cadre théorique s'inspire fortement des travaux relatifs à la théorie et l'analyse des représentations sociales. Par ailleurs, je m'inspire de ces éléments sans utiliser un cadre d'analyse rigide pour l'interprétation et l'analyse des données. En ce sens, j'utilise ces connaissances afin de bâtir ce qui s'apparente à un modèle interprétatif des représentations. Malgré le fait que cette étude vise à analyser les représentations sociales, elle n'est ni purement hypothético-déductive ni purement inductive. En effet, il ne s'agit pas d'une analyse cartésienne dans le paradigme de la connaissance-objet¹¹ qui, appliquée avec rigueur, permet de découvrir que ce qui existe déjà (Le Moigne, 1987). L'intention se situe plutôt dans le paradigme de la connaissance-projet¹² où le chercheur définit son intention et construit un projet de connaissance. Je compte explorer et interpréter les représentations sociales des intervenants à partir d'un modèle permettant de donner une certaine intelligibilité à mes découvertes sans toutefois prétendre à l'explication.

¹¹ Selon la conception classique, le chercheur est un « observateur neutre pourvu d'une pensée rationnelle [qui] découvre les qualités premières d'une partie du monde qui constituent son objet de recherche. Une fois repéré, on peut travailler sur cet objet, rechercher les constantes qui le caractérisent, constantes qui pourront être traduites rationnellement en lois, qui une fois trouvées seront vérifiées expérimentalement (Juignet, 2008).

¹² Le Moigne (1987) mentionne que pour chercher et trouver ce qui n'existe pas il ne s'agit pas d'établir la connaissance d'un objet mais plutôt de construire la connaissance d'un projet.

3.1.2. Population à l'étude et échantillon

Les personnes concernées directement par cette recherche sont les intervenants sociaux. L'échantillon des participants n'est pas constitué au hasard. Comme cette recherche est qualitative, exploratoire et interprétative, il n'est pas avantageux d'établir un échantillon probabiliste. Il apparaît plus pertinent d'identifier certains critères de sélection afin que les participants rencontrés puissent fournir des données en concordance avec les objectifs du projet. Il semble également plus réaliste d'envisager un recrutement volontaire afin que les participants soient plus enclins à partager leurs opinions, leurs conceptions et leurs expériences personnelles et professionnelles en lien avec la punition corporelle. « Les sources d'information sont choisies en fonction de leur capacité anticipée de témoigner de façon intéressante et pertinente de l'objet d'étude » (Mayer et al., 2000, p. 59). Les deux critères de sélection requis pour participer à l'étude sont les suivants :

- Être intervenant social depuis plus de deux ans (la période d'adaptation et d'intégration professionnelle est traversée et un minimum d'expériences d'interventions avec les familles et les proches est acquis);
- Avoir travaillé avec des familles où la punition corporelle était utilisée (les intervenants doivent être en mesure de raconter une situation tirée de leur pratique).

En ce qui a trait à la taille de l'échantillon, elle doit tenir compte des objectifs du projet, de la stratégie de recherche et d'analyse des données, et ce, « en fonction du temps et des ressources disponibles » (Mayer et al., 2000, p. 57). Compte tenu de sa nature qualitative, cette recherche ne vise pas à constituer une étude statistique avec un échantillon représentatif de la population ciblée. Tout comme son caractère exploratoire l'indique, le but de la recherche est davantage d'arriver à fournir des informations et des pistes pertinentes ainsi qu'une compréhension en profondeur de la réalité des participants. Tout comme le stipule Deslauriers (1991), « le but de l'échantillonnage est de produire le maximum d'informations : qu'il soit petit ou grand importe peu pourvu qu'il produise de nouveaux faits » (p. 58). La participation de huit intervenants sociaux dans le cadre de ce mémoire est visée. Cet échantillon permet d'avoir accès à une quantité suffisante d'informations afin de poser un regard nouveau sur le sujet. L'application du principe de saturation est encadrée ici par les paramètres propres à la recherche en fonction du temps et des ressources disponibles. Les

paramètres du mémoire sont les suivants : le contexte de la recherche (mémoire de maîtrise), la cueillette de données, l'analyse des résultats et la réalisation d'un mémoire en travail social à l'intérieur d'une période inférieure à une année (octobre 2010 à août 2011). En ce qui a trait à la nature de l'échantillon, l'échantillon raisonné visé se compose d'intervenants sociaux féminins et masculins, avec différentes formations, provenant de divers milieux de pratique et d'origine culturelle variée.

Finalement, le recrutement s'est fait de quatre manières différentes. Dans un premier temps, le projet a été présenté dans un séminaire offert aux intervenants sociaux à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Ces intervenants se sont fait créditer leur premier stage du baccalauréat en travail social compte tenu de leurs expériences professionnelles. Une intervenante a été recrutée suite à cette présentation. Au départ, ce processus de recrutement était considéré comme facilitant. D'une part, parce que les intervenants choisissent de participer à la recherche sur une base individuelle et volontaire. D'autre part, puisque ce mode de recrutement permet d'accéder à un échantillon diversifié quant aux milieux d'intervention sans pour autant devoir obtenir l'accréditation éthique de chacun des établissements. Comme ce mode n'a pas permis le recrutement escompté, une partie des participants a été recrutée selon la méthode boule de neige. Le premier participant a sollicité son équipe de travail suite à l'entretien de recherche. Trois autres intervenants ont été recrutés de cette manière. Dans un troisième temps, le projet a été présenté à trois reprises dans un groupe de supervision pour intervenants sociaux. Trois participants ont été recrutés de cette manière. Finalement, un intervenant a été recruté via un contact dans un autre milieu de travail.

3.1.3. Procédure de collecte des données

C'est l'entretien semi-directif qui constitue l'instrument de cueillette de données principal pour cette recherche. L'entretien est la méthode la plus favorisée en recherche qualitative. C'est « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un procédé d'investigation verbal pour recueillir des informations, en lien avec le but fixé » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 306). L'aspect semi-directif de l'entrevue indique qu'un guide d'entretien est utilisé afin de centrer l'échange sur les thèmes liés à l'objet de l'étude (Mayer et Saint-Jacques, 2000). Tout en guidant l'entretien, le chercheur qui a recours à ce type d'entretien

n'exclut pas « les développements parallèles susceptibles » de nuancer ou de corriger ses énoncés de recherche (Quivy et Van Campenhoudt, 2006, p. 174).

L'entretien de recherche comporte cinq parties :

- Signature du formulaire d'information et de consentement (Appendice A);
- Questions afin de dresser un portrait socio-professionnel sommaire (Appendice B);
- Présentation d'un incident critique par l'étudiante-chercheuse (Appendice D);
- Exploration d'un incident critique tiré de la pratique de l'intervenant social;
- Suite de l'entretien semi-directif afin de couvrir les différentes questions de la grille d'entretien (Appendice C).

La technique de l'incident critique est utilisée au cours de l'entretien semi-directif. Cette procédure semble tout indiquée vu la nature du sujet à l'étude car elle permet de recueillir de façon spontanée les opinions, les attitudes et les stéréotypes présents dans le discours. Cette technique sert depuis les années cinquante « à recueillir des observations sur des comportements, appelés incidents, qui favorisent ou empêchent l'atteinte des objectifs d'un système » (Nadeau, 1988, p. 354). Nadeau (1988) précise que le processus comprend la description du contexte de l'incident, la précision de sa nature et ce qui fait de cet incident un obstacle, ou un levier, dans l'atteinte des objectifs du système. Selon Mucchielli (1996) cette « méthode des incidents critiques consiste à recueillir auprès des professionnels concernés des descriptions d'événements remarquables (en bien ou en mal) qui illustrent tel ou tel problème dont on s'occupe dans la recherche » (dans Mayer et al., 2000, p. 282). Les incidents choisis doivent être « précis, concis et doivent représenter l'action, le geste ou l'attitude qui a eu un effet déterminant sur la situation » (Lambin, 1994, p. 45). Comme le sujet de la punition corporelle peut être délicat, le risque est de demeurer à un niveau d'échange qui ne donne accès qu'au discours professionnel et non à la « conscience pratique » de l'intervenant¹³. En ce sens, la technique de l'incident critique permet davantage d'avoir accès aux représentations sociales des intervenants au-delà du discours officiel.

¹³ Selon Giddens (1987), la conscience pratique est constituée de ce que les « acteurs connaissent de façon tacite, tout ce qu'ils savent faire dans la vie sociale sans pour autant pouvoir l'exprimer directement de façon discursive » (p. 33).

3.1.4. Traitement des données

Les données sont majoritairement traitées par codage et analyse de contenu thématique. L'enregistrement audio des entretiens permet la retranscription intégrale des échanges et de multiples relectures du verbatim. Cet usage favorise une meilleure maîtrise du contenu recueilli et le développement d'une vision globale tout en facilitant le travail de codage et l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2008). L'outil logiciel *NVivo9* a été utilisé afin de faciliter la classification des données. Sans se laisser glisser sur la « pente interprétative », il s'agit de rendre compte du contenu de l'entretien, de restituer le plus fidèlement possible les perceptions des intervenants au moment de la rencontre tout en remettant le tout en perspective. Ce qui signifie : « prendre la parole [...] dans le contexte de l'analyse thématique, assumer des choix quant à l'appartenance des thèmes à des ensembles qui mettent le tout en perspective d'une manière signifiante » (Paillé et Mucchielli, 2008, p. 209). « L'analyse thématique constitue l'outil classique pour l'étude des opinions par la catégorisation des énoncés dans des thèmes d'analyse » (Negura, 2006).

Le but de l'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu est de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Dans ces conditions, il s'agit de produire une reformulation du contenu de l'énoncé sous une forme condensée et formelle. Pour réaliser cette tâche, on procède en deux étapes : *le repérage* des idées significatives et leur *catégorisation*. (Negura, 2006)

L'analyse des représentations sociales se fait principalement en trois temps. Premièrement, le chercheur procède à l'analyse thématique des opinions. Deuxièmement, il procède à l'analyse des attitudes, à savoir leur catégorie (défavorable, favorable, neutre) et leur intensité (charge affective). Finalement, le chercheur peut faire l'analyse des stéréotypes présents dans le discours :

Le contenu d'une représentation sociale est formé par l'ensemble des éléments d'une représentation (Flament, 1994). L'analyse du contenu est la méthode par laquelle on examine ces éléments. Si l'analyse du contenu se réfère à la représentation sociale, l'analyse de contenu se réfère au discours. Dans l'étude d'une représentation sociale par la méthode des entretiens, l'analyse de contenu des entretiens peut nous aider à faire l'analyse du contenu de la représentation sociale. (Negura, 2006)

En ce qui concerne l'analyse des stéréotypes, il est important de savoir de quoi il est question :

Le stéréotype agit souvent comme raccourci du jugement, « Voilà pourquoi les stéréotypes sont les éléments qui incitent à l'action. Ils donnent la solution ultime. On ne discute pas, on agit. [...] Cependant il n'est pas question ici d'affirmer que les stéréotypes se caractérisent seulement par une intensité extrême, mais que celle-ci est un bon indicateur d'un discours stéréotypé. (Negura, 2006)

Pour ce qui est de la différence entre un préjugé et un stéréotype, Mannoni (1998) souligne que le préjugé est plus près de l'attitude et que le stéréotype serait une forme de rationalisation du préjugé. En prenant le racisme en exemple, l'auteur mentionne que le préjugé est « la haine du *noir* » et que le stéréotype pourrait être « le noir est malpropre, violent, malhonnête » (p. 30).

Pour résumer, après une première analyse thématique verticale des données, les résultats sont rédigés de manière à illustrer les propos des intervenants selon les axes de l'entretien de recherche (voir chapitre IV). Cette démarche vise une meilleure appropriation des données par le lecteur. Par la suite une analyse thématique transversale est effectuée. Suite au repérage et à l'analyse thématique des opinions, à l'identification de l'orientation des attitudes selon les niveaux identitaires impliqués et à l'analyse transversale des stéréotypes, les résultats sont discutés au chapitre V. L'analyse des représentations sociales est essentiellement présentée de manière intégrée, car selon l'optique de la complexité les trois composantes (attitudes, opinions, stéréotypes) sont imbriquées les unes dans les autres, et sous forme d'images ressortant du discours des participants (Giordana, 2010; Seca, 2010).

3.2. Limites de l'étude

Cette recherche comporte évidemment certaines limites qui méritent d'être précisées. Tout d'abord la taille de l'échantillon. Avec huit entretiens de recherche, les conclusions de l'étude ne peuvent prétendre à l'exhaustivité ou à la généralisation. Cette recherche n'a évidemment pas atteint la saturation dans la collecte des données. Un nombre plus élevé de participants aurait permis d'en apprendre davantage et d'apporter des idées nouvelles afin de

développer une compréhension plus riche du phénomène étudié (Ouellet et St-Jacques, 2000, p. 87). Ainsi, plusieurs recherches demeurent essentielles afin de couvrir ce vaste champ d'études que constituent les représentations sociales à l'égard de la punition corporelle et leurs implications pour la pratique.

De plus, bien que l'échantillon soit assez hétérogène sur le plan des équipes spécifiques de travail et de l'appartenance professionnelle (cinq T.S., trois ps.éd.¹⁴) la plupart des intervenants consultés étaient des femmes d'origine québécoise provenant d'un milieu socioéconomique aisé et occupant une fonction d'intervenante sociale dans un CLSC. Les points de vue du seul homme et de l'unique femme d'origine haïtienne sont pertinents pour la recherche d'un point de vue exploratoire, mais ne peuvent pas être considérés comme étant représentatifs de leur groupe d'appartenance si les lecteurs se basent sur des critères de genre ou d'appartenance ethnoculturelle. Cette étude ne permet pas de dégager des généralisations statistiques ou de faire état des représentations sociales des intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle. Par ailleurs, vu l'hétérogénéité des milieux de pratique (n=5) il est également impossible de tenir compte de l'influence de la structure organisationnelle ou de la culture d'établissement sur les représentations et les pratiques mobilisées dans le discours des intervenants lors des entretiens.

De plus, il ne faut pas négliger l'effet d'une certaine désirabilité sociale qui a pu moduler les propos des intervenants lors des entretiens de recherche. Les propos recueillis ne sont pas étrangers aux caractéristiques et à l'attitude du chercheur qui réalise les entretiens de recherche. La posture du chercheur, tout comme le rapport qui se développe en intervieweur-interviewé, n'est pas neutre et peut très bien influencer le matériel recueilli. Malheureusement, il n'est pas possible de préciser la teneur exacte de ces diverses influences sur les résultats de recherche.

Finalement, concernant le traitement des données, il est clair qu'un codage et une analyse thématique réalisés par au moins trois chercheurs, selon le principe de triangulation, auraient permis une plus grande fiabilité et une meilleure validité dans l'analyse des données (Negura, 2006). Notamment en ce qui concerne le choix des images, des opinions et des

¹⁴ Abréviations pour travailleurs sociaux et psychoéducateurs.

stéréotypes ainsi que dans l'identification de l'orientation des attitudes. Les conclusions présentées se basent sur la recension des écrits, les données et résultats de recherche, ainsi que sur la subjectivité du chercheur. Il ne s'agit pas là de vérités, mais d'un angle de vue dégagé à partir du matériel de recherche. En espérant que cette perspective amène un éclairage intéressant sur l'objet d'étude pour le lecteur.

3.3. Considérations éthiques

Cette recherche est en cohérence avec les principes directeurs de l'éthique en recherche sociale, soit l'importance d'un consentement libre et éclairé, le respect de la dignité humaine et de l'intégrité morale des participants ainsi que le respect de la confidentialité et de l'anonymat. En ce sens, chacune des étapes de recherche se déroule dans le respect des droits fondamentaux des participants et des familles qu'ils desservent. Le projet de mémoire a obtenu le brevet éthique du *Sous-comité d'admission et d'évaluation (SCAE) du programme de maîtrise en travail social de l'UQAM*. Afin de préparer ce mémoire selon les principes éthiques ci-haut mentionnés, j'ai eu l'occasion de suivre deux cours de méthodologie de recherche dans le cadre de la formation au programme de maîtrise de l'École de travail social de l'Université du Québec à Montréal. Le 7 juillet dernier, j'ai obtenu le certificat d'achèvement de la formation en ligne concernant « l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains » (EPTC) du Groupe consultatif interagences en éthique de la recherche. La préparation, la réalisation et la diffusion des résultats sont motivées par un souci de bienveillance et d'équité (UQAM, 1999).

Il est important de préciser que les participants ont été informés du but visé par la recherche et de leurs droits en tant que participant. Un formulaire d'informations et de consentement (APPENDICE B) leur a été remis et a été signé au début de l'entretien. Le formulaire contient plusieurs informations relatives au contenu et à la durée de l'échange, les aspects concernant la confidentialité et les répercussions possibles ainsi que les noms des individus ayant accès au matériel de recherche (enregistrement de l'entretien et transcription). Conformément aux orientations éthiques de l'UQAM, les noms ainsi que les informations personnelles des participants ne sont pas indiqués sur la transcription écrite des entretiens. Un

numéro a été attribué à chaque transcription. Tous les renseignements recueillis sont confidentiels. Tout le matériel est placé dans un classeur sous clef et les formulaires d'information et de consentement sont rangés à part. Ce souci de confidentialité et de préservation de l'anonymat des participants a guidé tout le processus de recherche.

La participation des intervenants à cette recherche comportait à la fois des avantages et des inconvénients. Concernant les avantages, l'entretien de recherche offrait aux intervenants une opportunité de recul et de réflexion par rapport à leurs pratiques et à leurs *a priori* sur l'objet d'étude. Il leur permettait aussi de partager leurs opinions, préoccupations et commentaires sur le sujet. Ils contribuent ainsi au corpus de connaissances existant dans le domaine de l'intervention sociale avec les familles. Certains intervenants ont pu bénéficier d'une prise de conscience éclairante concernant les pratiques parentales à caractère violent ou du moins d'un début de remise en question à ce sujet. Une prise de conscience peut apporter un nouveau souffle ou une nouvelle aisance dans l'intervention. Je considère que plus l'intervenant est conscient de l'impact de ses expériences sur ses représentations, plus il développe un regard lucide sur les situations dans lesquelles il est appelé à intervenir. Ainsi, il est en mesure d'intervenir de façon plus réfléchie et plus délibérée. Plus nous prenons conscience de notre propre subjectivité et de l'influence de notre parcours sur nos représentations, plus nous serons en mesure de comprendre l'interaction de ces éléments chez quelqu'un d'autre (Miller, 1986, p. 14). Cette aptitude n'est pas à négliger dans le champ de l'intervention sociale. En ce qui concerne les risques de préjudices et les inconvénients, il se peut que certains intervenants aient pu ressentir un inconfort émotionnel en abordant leurs expériences par rapport à la punition corporelle. Comme dans toute recherche de ce type, le participant a le droit de refuser d'approfondir un sujet et de voir son souhait respecté. L'intervieweur doit être sensible aux signaux de détresse et peut proposer de prendre une pause ou de mettre fin à l'entretien. En tout temps, l'intervenant est libre de répondre ou non aux questions jugées embarrassantes.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés suite à une analyse thématique verticale du verbatim des entretiens de recherche. En premier lieu, les caractéristiques des intervenants sont indiquées de manière générale et un prénom fictif est attribué à chacun d'eux afin de préserver leur anonymat. Pour la présentation de l'analyse verticale des entretiens, il est d'abord question des réactions des participants suite à la lecture de l'incident critique tiré de l'actualité (à l'égard des différents acteurs, suite à la modification d'éléments de contexte, perception du rôle de l'intervenant et pratiques d'intervention). Dans un deuxième temps, il est question du ou des incident(s) critique(s) tiré(s) de la pratique des intervenants (choix de l'incident critique, réactions à l'égard des différents acteurs, perception du rôle de l'intervenant et pratiques d'intervention). Troisièmement, je présente les expériences personnelles des intervenants (relation avec les parents en tant qu'enfant, perception actuelle de l'éducation reçue et relation avec leurs enfants s'il y a lieu). Finalement, les diverses prises de positions des intervenants sont présentées (jusqu'où un parent peut aller pour exercer son autorité, législation canadienne et québécoise sur la punition corporelle, usage de force envers un adulte, un enfant et un animal).

4.1. Présentation des participants

Afin d'atteindre le but visé par ce mémoire de recherche, huit intervenants sociaux ont été rencontrés: Michelle, Nathalie, Karine, Julie, Josée, Annie, Chilène et Jean¹⁵. La durée moyenne des entretiens est de 79 minutes. La majorité des intervenants était des femmes francophones entre 30 et 40 ans, nées au Québec et issues de la classe moyenne.

¹⁵ Prénoms fictifs

L'échantillon comportait un homme et sept femmes. Parmi elles, une était d'origine haïtienne et une autre provenait d'un milieu anglophone.

Concernant l'origine sociale et familiale, la plupart des intervenants (n=7) venait d'une famille où leurs besoins de base étaient comblés. La moitié des familles d'origine des intervenants était nucléaire, deux étaient monoparentales dirigées par la mère, une était recomposée et une autre était séparée (garde partagée). Six intervenants sur huit considéraient provenir d'une famille de classe moyenne dont au moins un des parents avait fait des études de niveau collégial ou universitaire. Deux intervenants étaient issus d'une famille monoparentale à faible revenu. La mère d'un d'entre eux n'avait pas de diplôme d'études secondaires et recevait des prestations d'aide sociale. Le second avait une mère sur le marché du travail et n'a pas eu l'impression de manquer de quoi que ce soit. Sur le plan de l'appartenance religieuse, deux intervenants se considéraient athées et six, catholiques. Parmi ces derniers, trois étaient non-pratiquants, un s'est dit croyant non-pratiquant et deux étaient pratiquants. En ce qui concerne l'état civil et le statut familial, trois intervenants étaient conjoints de fait et avaient eu ou vivaient toujours avec leurs enfants, deux étaient mariés et vivaient avec des enfants (les leurs ou ceux du conjoint), deux étaient célibataires sans enfant et un était fiancé sans enfant.

Les intervenants sociaux rencontrés ont différentes formations (service/travail social, psychoéducation, psychologie, sexologie, sciences de l'éducation, nutrition, thérapie conjugale et familiale, etc.). Cinq des intervenants rencontrés étaient travailleurs sociaux ou en voie de l'être et trois étaient psychoéducateurs. Trois intervenants sur huit avaient complété une maîtrise (deux en psychoéducation et un en travail social). Un travailleur social avait également le titre de thérapeute conjugal et familial. La moitié des intervenants rencontrés étaient impliqués dans un processus de formation continue (un ps.éd.¹⁶ à l'université, deux T.S.¹⁷ en formation/supervision selon l'approche systémique et un ps.éd. en formation/supervision en vue d'obtenir le titre de thérapeute conjugale et familiale). Ils avaient entre 2 ans ½ et 37 ans d'expérience pour une moyenne d'environ 10 ans d'expérience en intervention sociale. Sept intervenants sur huit pratiquaient en CSSS dans un

¹⁶ Abréviation pour psychoéducateur.

¹⁷ Abréviation pour travailleurs sociaux.

site CLSC. Un était travailleur autonome. Les milieux de pratiques étaient diversifiés quant aux caractéristiques du territoire et de la population desservie (multiculturelle ou non, milieu défavorisé ou non, milieu urbain ou non, etc.). Les champs de pratiques des intervenants étaient aussi hétérogènes (milieu scolaire, famille et jeunes 6-18 ans, services intégrés en périnatalité et petite enfance, équipe DI-TED¹⁸, santé mentale jeunesse, etc.).

Concernant les approches préconisées dans leurs interventions avec les familles, trois d'entre eux se sont dit d'approche systémique. Cinq participants ont mentionné s'inspirer de différentes approches. Seulement deux d'entre eux en ont spécifié quelques-unes : systémique, écologique, éco-système, cognitivo-behaviorale, psycho-développementale et biologique¹⁹.

4.2. Analyse verticale des entretiens de recherche

Dans cette section, je présente les entretiens de recherche après avoir procédé à une analyse thématique en suivant les différents axes de la grille d'entretien. Il est question des différentes réactions, perceptions et interprétations mentionnées par l'intervenant concernant l'incident critique tiré de l'actualité. Tel que mentionné dans la démarche méthodologique, l'intervenant lisait d'abord le petit article (Annexe) après quoi il partageait ses réactions et questionnements. Par la suite, quelques questions lui étaient posées afin de recueillir ses réactions et sa compréhension à l'égard des différents acteurs impliqués dans la situation (père, enfant, garderie, juge). Dans un troisième temps, je demandais au participant si sa vision des choses changeait suite à la modification d'éléments de contexte (origine culturelle, genre du parent, âge de l'enfant, province). Et si l'origine culturelle de la famille était différente? Et si ce n'était pas le père mais la mère qui avait puni physiquement son enfant? Et si l'enfant était plus jeune ou plus vieux? Et si c'était arrivé au Québec, croyez-vous que

¹⁸ Déficience intellectuelle et trouble envahissant du développement.

¹⁹ Une intervenante a mentionné utiliser l'approche biologique notamment avec les adolescents afin de les sensibiliser aux effets et interactions des changements hormonaux et de la consommation de drogues.

ça se serait passé de la même façon? Finalement, l'intervenant était appelé à partager la vision qu'il a de son rôle et comment il serait intervenu dans cette situation.

4.2.1. Michelle

4.2.1.1. Incident critique tiré de l'actualité

Suite à la lecture de l'incident critique, Michelle mentionne avoir davantage des questionnements que des réactions. Elle considère que le focus est beaucoup sur les blessures de l'enfant sans égard à la situation vécue par le père : « on est vite à juger les actes des parents sans savoir le contexte ».

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Concernant le père, elle considère qu'il a pu être impulsif mais qu'elle aimerait surtout savoir ce qu'il pense de tout ça, obtenir son témoignage. Selon elle, l'enfant doit être mélangé par ce qui arrive à la garderie et à son père. Elle est préoccupée de savoir si c'était la première fois que son père le frappait ou si ça arrivait souvent. Quant à la garderie, Michelle considère que c'est un milieu de dépistage et qu'en ce sens ils n'ont pas à prendre de chances, ils ont vu une problématique (ecchymoses), ils la signalent. En ce qui concerne le jugement de la Cour, Michelle précise qu'elle n'est « pas bonne au niveau des lois » mais qu'elle ne voit ni l'utilité, ni l'objectif de la peine de 20 jours à domicile pour le père : « et son travail et son contexte aussi? ».

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

En modifiant le genre du parent ou l'âge de l'enfant, Michelle dit ne pas percevoir la situation de manière différente. Par ailleurs, dans le cas où les parents étaient immigrants elle mentionne qu'elle aurait tendance à laisser une chance car ils ne connaissent pas forcément les lois d'ici : « eux autres leurs mesures de punition ne sont pas pareilles comme ici, eux autres sont habitués des fois de frapper leur enfant, ici c'est pas comme ça ». Pour ce qui est de la province, elle croit qu'il est possible que le Nouveau-Brunswick soit plus « arriéré » sur cette question. Selon Michelle, au Québec, il y aurait eu un intervenant de la protection de la jeunesse qui aurait pu évaluer et soutenir le développement des compétences parentales.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Michelle considère qu'il peut arriver aux parents de « perdre les pédales », c'est arrivé à sa mère et elle ne lui en veut pas pour ça. Si elle devait intervenir dans cette situation, elle irait d'abord voir avec le père, son contexte, ses habiletés parentales et ce qui fait qu'il a perdu les pédales cette journée-là. Michelle estime qu'elle a un rôle de support et d'éducation auprès des parents afin d'éviter l'épuisement tout en référant vers les ressources appropriées. Dans le cas où le père est un nouvel arrivant, il tente de s'adapter à de nouvelles valeurs, de nouvelles croyances, de nouvelles règles : « la première fois, on n'est pas pour les juger, on va leur apprendre comment à la place de frapper, comment intervenir avec leur enfant qui va être plus approprié et aux lois d'ici aussi ». Selon Michelle, même la protection de la jeunesse recommande de laisser une chance aux nouveaux arrivants. Dans ce contexte, elle leur apprendrait « les lois d'ici », ce qu'ils peuvent faire et ne pas faire :

[...] ils ne savent pas peut-être qu'ici tu n'as pas le droit de frapper un enfant c'est contre la loi [...] tu peux essayer de leur enseigner c'est quoi les bonnes méthodes d'intervention, de discipline à nos enfants, je sais qu'ici on va être plus de discipline positive. [...] leur apprendre et tout ça et leur donner une seconde chance à pas faire ça.

4.2.1.2. Incident critique de l'intervenante

Michelle avait deux exemples en tête, une mère québécoise qui avait frappé son fils adolescent à deux reprises dans un moment de colère et une mère originaire du Congo qui avait pour méthode disciplinaire de frapper son enfant au visage. Par rapport aux parents, Michelle se montre compréhensive. Elle soulève les forces de la mère québécoise qui a su se sortir d'une situation de violence conjugale et qui élève ses enfants seule avec peu de ressources : « elle était épuisée et avec lui c'est sûr, il est très difficile [...] il sait comment te faire pomper et te rendre à bout ». Pour la mère congolaise, elle mentionnait « ça c'est leur méthode [...] ça fait partie de leurs manières ». À l'égard des enfants, elle considère que l'adolescent a appris à interagir avec sa mère de manière à la contrôler comme le faisait son père et qu'il est très manipulateur. Pour les enfants de la mère congolaise qui faisaient l'objet de punitions corporelles, Michelle considère qu'ils « ont vécu ça alors je pense qu'ils savent que c'est ça la vie là, c'est ça qui va arriver ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Michelle mentionne que lorsque le parent se montre ouvert et reconnaît qu'il n'a pas bien fait, il n'a pas lieu d'appeler la DPJ. Dans ses interventions auprès de la mère de l'adolescent, Michelle a précisé qu'elle avait déjà fait une visite à domicile où « il a réussi à me rentrer dans son jeu sans que je le sache ». Elle a ensuite dit à la mère qu'elle avait vu comment ça pouvait être difficile pour elle « même moi j'ai été pognée dans son jeu ». Dans ce contexte, les intervenants impliqués craignent que la mère pose un geste plus grave envers son fils alors ils tentent « de faire des interventions très précises pour l'accompagner là-dedans ». À titre d'exemple, elle souligne travailler avec une éducatrice spécialisée afin de soutenir la mère dans le développement d'une discipline positive et non négative²⁰ et ainsi, de prévenir l'épuisement. Avec la mère congolaise, Michelle lui a d'abord expliqué qu'elle savait que ce n'était pas évident de venir au Canada, que leurs valeurs et leurs croyances n'étaient pas les mêmes qu'ici, « mais qu'ici au Canada on a des lois et qu'au niveau de frapper un enfant c'est pas bien vu et peut-être qu'on peut regarder d'autres manières de faire parce que ça pourrait amener du trouble, des problèmes ». Michelle précise qu'elle ne sait pas ce que cette mère fait lorsqu'elle n'est pas là mais qu'elle était ouverte à regarder d'autres possibilités.

4.2.1.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Michelle a essentiellement été élevée par sa mère. Elle juge que cette dernière: « était très bonne ». Elle mentionne qu'il n'y avait jamais de « criage » à la maison et que son autorité était respectée. Elle raconte un épisode où sa mère a « perdu les pédales ». Elle est allée chercher un fouet et l'a frappée. Michelle explique que sa mère était monoparentale, épuisée et qu'elle ne voyait plus clair. Sa mère dit se sentir coupable de cet événement alors que Michèle mentionne qu'elle ne lui en veut pas pour ça. Ensuite, elle précise que sa mère utilisait la tapette à mouche mais surtout comme menace ce qui lui faisait très peur : « elle n'a

²⁰ Michelle mentionne que la discipline positive consiste à donner quelque chose pour les bons comportements plutôt que d'enlever quelque chose dans une approche plus punitive.

jamais rien fait mais je croyais que peut-être [...] elle était pour me frapper [...] juste la menace [...] me faisait peur, je faisais ce qu'elle voulait ».

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue

Michelle mentionne qu'elle garderait tout de l'éducation que sa mère lui a donnée. Elle considère avoir une bonne relation avec elle et constate que sa discipline était efficace puisque ça a marché : « je pense que je ne suis pas une mauvaise personne, la peur que j'ai vécue avec ma mère m'a installé le respect ». Elle mentionne qu'elle savait qu'il ne fallait pas déroger, qu'elle en avait peur et qu'elle respectait son autorité. Encore aujourd'hui, elle souligne que lorsque sa mère dit quelque chose, elle le respecte.

4.2.1.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Michelle remarque que cette question n'est pas claire ni pour les professeurs, ni pour les parents. Ces derniers auraient peur de donner une punition aux enfants et de se « ramasser » avec la DPJ²¹. Elle observe autour d'elle que les enfants ne respectent pas leurs parents et vont même jusqu'à prendre le contrôle sur eux. Elle ne croit pas que les parents devraient battre leurs enfants mais considère qu'un peu de peur aide à mettre l'autorité en place. Elle rapporte que sa mère recevait des coups de bâton à l'école par les sœurs, que c'était comme ça et qu'il y avait beaucoup plus de respect par rapport à l'autorité à cette époque : « même si c'était pas une bonne manière, des fois elles saignaient les filles-là ». Globalement, Michelle considère qu'il y a une ligne entre faire peur et faire mal : « une petite tape sur les fesses [...] sur les mains, je trouverais ça correct mais [...] quand ça fait des blessures [...] ecchymoses, [...] marque des doigts, c'est un peu trop loin, là ça fait mal, ça fait pas juste peur.

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

A priori, Michelle croit que c'est peut-être parce qu'on déparage difficilement ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas que les lois sont si sévères aujourd'hui. Elle mentionne qu'elle n'est pas « assez ferrée » dans les lois à ce sujet pour émettre un commentaire. Elle dit

²¹ Direction de la protection de la jeunesse.

connaître davantage la LPJ²². Après avoir obtenu l'information concernant l'article 43 et les divergences entre l'encadrement législatif canadien et québécois, Michelle mentionne que le désaccord entre le Canada et le Québec envoie un message mixte aux parents et aux intervenants : « dans nos interventions on peut avoir notre propre opinion et tout ça mais [...] c'est pas clair. [...] c'est peut-être important pour nous de savoir ça ». Michelle croit que la punition corporelle ne devrait pas être utilisée dans les garderies et les écoles car ils ont plus de personnel, ils sont formés et équipés et ce n'est pas leurs enfants.

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Michelle réagit en mentionnant qu'il ne faut catégoriquement pas frapper un animal : « ils sont très vulnérables, c'est de l'amour inconditionnel [...], ils ne méritent pas ça et ils n'apprennent pas non plus, ils deviennent plus méfiants et peuvent se revirer contre toi très facilement après ». Pour un adulte, malgré le fait que des chicanes peuvent arriver et qu'une personne peut perdre les pédales, elle n'est pas d'accord avec ça. Par exemple, elle précise ne pas être d'accord avec la violence conjugale. Lorsque Michelle réfléchit à la question des enfants, elle trouve la question un peu « piège ». Elle mentionne que si elle est d'accord avec une petite tape sur les fesses pour des méthodes de discipline, c'est certain qu'on ne discipline pas un adulte mais comme un animal, l'enfant ne comprendra pas non plus pourquoi on le frappe : « juste pour le surprendre peut-être que c'est correct, juste installer un petit peu de peur pour garder l'autorité parentale? mais ouin... il y a des nuances à faire [...], ça m'amène beaucoup de questionnements [...] pourquoi j'accepterais de frapper un enfant et non un adulte et un animal? ». Après avoir précisé les lois encadrant l'usage de force pour ces trois catégories, Michelle soulève que sa réflexion initiale reflétait l'état actuel des lois : « les adultes c'est un voie de fait, les animaux c'est de la cruauté et pour les enfants c'est nébuleux ». À la fin de l'entrevue, elle semble enthousiaste et fait part de son intérêt à approfondir ses réflexions sur le sujet, d'autant plus qu'elle croyait avoir une position très claire au départ : « C'est intéressant pareil [...] c'est pas clair ni pour nous, ni pour les parents ».

²² Loi sur la protection de la jeunesse.

4.2.2. Nathalie

4.2.2.1. Incident critique tiré de l'actualité

Nathalie réagit d'abord en qualifiant d'inappropriée et d'excessive l'intervention du père à l'endroit de son enfant. Par ailleurs, elle souligne que c'est le parent qui a le rôle d'autorité auprès de son enfant et que si c'est sa façon d'intervenir c'était peut-être cohérent : « quand je parle de cohérence c'est qu'il a eu son avertissement (l'enfant) et il le sait que ça va en venir là, mais il a continué ».

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

À l'égard du père, Nathalie mentionne qu'en tant que parent, on fait tous des erreurs et qu'on ne connaît pas toujours sa force; on peut serrer et laisser des marques sans que ce ne soit l'intention. Pour Nathalie, c'est une perte de contrôle mais le geste demeure inacceptable. Pour en arriver là, elle mentionne que ce père doit sans doute souffrir. Selon elle, chaque parent aime son enfant, elle soulève qu'il a tout de même accompagné son fils à la garderie. Elle ose croire qu'il n'est pas fier de ce qu'il a fait, qu'il apprendra de ça et surtout, elle espère qu'il sera « supporté ». Pour l'enfant, elle mentionne que ça l'a fait réagir « pauvre petit loup, il a sa fesse qui lui fait mal ». Elle estime « bien » qu'il ait été protégé à quelque part (dénonciation, mesures disciplinaires pour le père, etc.). Selon elle, l'enfant doit se sentir seul, incompris, en conflit de loyauté, mélangé, coupable, trahi par son père et blessé dans son amour-propre et son intégrité.

Après réflexion, Nathalie considère que l'intervention du père ne pouvait pas être cohérente car l'enfant a été puni pour ce qu'il a fait à la garderie. Dans ce cas, c'est injuste car il devrait avoir une chance de se rattraper à la maison. En ce qui concerne la garderie, elle pense qu'ils ont bien fait de dénoncer car c'est aussi une responsabilité civile qui vise à protéger l'enfant, ce n'est pas contre le parent. Pour ce qui est du jugement de la Cour, elle trouve intéressant que le père ait une sentence à domicile car l'enfant a été protégé sans avoir été privé de son père. Selon elle, cette sentence devrait être suffisante si le père tient à son enfant, qu'il reconnaît être allé trop loin, qu'il va chercher de l'aide et qu'il est motivé au changement. Par ailleurs, la juge laisse une ouverture et rend acceptable les fessées sans blessure ce qui questionne l'intervenante considérant ce comportement inacceptable. D'un

côté, Nathalie trouve cette ouverture mitigée et peu prudente car il ne faudrait pas dire cela à certaines personnes susceptibles d'aller trop loin. D'autre part, elle sent que c'est peut-être correct. Elle dit comprendre cette ouverture dans le sens où aujourd'hui :

[...] on n'a plus le droit de frapper, on n'a plus le droit de serrer le bras, on n'a plus le droit de toucher à nos enfants [...] toujours expliquer, toujours la psychologie de l'enfant, toujours, ça crée parfois de la confusion et [...] de la culpabilité envers les parents aussi qui serrent le bras ou qui donnent une tape une fois de temps en temps aux enfants pour le saisir [...] donc cette ouverture là je la comprends [...] parce que oui l'autorité parentale est importante et que oui on doit exercer notre rôle de parent pis si il faut un moment donné donner une tape sur une fesse ou de serrer le bras de l'enfant pis que ça fonctionne parce que c'est vraiment exceptionnel, je suis pour cette façon de dire.

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Selon Nathalie, si l'enfant avait été plus jeune, la peine aurait été plus sévère car plus l'enfant est petit, plus il est vulnérable. Entre 0 et 6 ans, c'est « stocké » dans l'inconscient et ça peut exploser à l'âge adulte dans les relations avec les autres car on se bâtit dans les yeux de nos parents. Un enfant plus vieux est plus verbal, capable de se défendre ou de s'opposer et de juger ce qui est inacceptable. Par ailleurs, même plus âgé, il peut ravalier tout ça et devenir une petite bombe plus tard. En ce qui a trait au genre du parent, Nathalie mentionne que sa réaction ne serait pas différente mais qu'il est possible que l'enfant soit plus profondément blessé s'il est frappé par sa mère. Dans le cas où il reste avec ce traumatisme et que sa mère poursuit dans cette voie, il pourrait même développer des difficultés avec les femmes.

Pour ce qui est de l'origine culturelle, elle souligne surtout comment cela peut rendre l'intervention difficile en lien avec la punition corporelle car les parents ne sont pas motivés au changement. Elle mentionne que dans les autres communautés, c'est souvent le père qui détient l'autorité et qu'il ne va pas reconnaître que c'est de la violence car c'est leur façon d'éduquer de génération en génération. C'est une façon d'être pour eux, comme il est clair pour « nous » que le fait de frapper un enfant est toxique pour lui. Elle mentionne que c'est parfois la même chose pour certains québécois qui disent : « j'en ai mangé des claques et

c'est normal ». Concernant la province, Nathalie ne sait pas si ça aurait été traité de la même façon bien qu'elle ait l'impression que c'est à peu près pareil partout au Canada.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Au départ, Nathalie mentionne que si elle était également éducatrice elle tenterait de « soulager » l'enfant. Par ailleurs, elle considère que son rôle est davantage auprès des parents car c'est eux qui sont concernés. Elle explorerait avec eux ce qui s'est passé et verrait s'ils ont d'autres besoins (soutien financier, répit, employabilité, réseau, etc.). Elle pourrait les sensibiliser à la réalité de l'enfant en lien avec son développement et vérifier leurs attentes. Elle travaillerait essentiellement avec les parents et verrait peut-être l'enfant par la suite pour voir la dynamique. Elle ne verrait pas systématiquement tous les membres de la famille : « ce n'est pas toujours pertinent qu'un membre vienne ». En ce sens, elle tend à adopter une vision systémique des situations sans être pro-système. Elle contacterait la garderie pour discuter avec l'éducatrice. Dans le cas où le parent est habituellement ouvert et adéquat avec son enfant, elle lui parlerait avant de contacter les autorités et peut-être que cette conversation serait suffisante.

Elle mentionne que ce n'est pas évident de travailler avec des parents qui ne sont pas motivés à modifier ce comportement. Dans ce cas, elle considère qu'il faut avoir un bon lien avec eux, nommer les conséquences possibles sur l'enfant, leur illustrer comment l'enfant peut se sentir à l'aide de mises en situation et de jeux de rôles mais ça demeure difficile. Elle mentionne que malheureusement c'est souvent en menaçant les parents avec la DPJ qu'ils interviennent avec ces familles. Elle indique qu'elle « étirerait » afin d'éviter de menacer les parents ou d'impliquer la DPJ à moins que le père ne soit vraiment pas « parlable » et que l'enfant soit négligé. Selon Nathalie, la DPJ ferait le même travail qu'elle mais dans un contexte de judiciarisation : « et là ça va devenir pas bon ».

4.2.2.2. Incident critique de l'intervenante

Nathalie aborde deux situations : une mère de son entourage et une situation dans laquelle elle est intervenue. À l'égard de la première, Nathalie exprime clairement ne pas être d'accord avec ses pratiques parentales : menaces, cris, brasser les enfants, les prendre par le

bras, leur taper les fesses, etc. Elle constate les impacts sur les enfants mais ne se sent pas à l'aise d'en parler. Elle les décrit comme étant difficiles d'approche, frustrés et plus agressifs. Ils frappaient les autres enfants puisque c'était devenu normal pour eux. Dans l'autre situation, l'enfant faisait des crises à répétition, la mère la mettait dans sa chambre, elle en ressortait et la mère la frappait. À l'égard de la mère, Nathalie comprend qu'elle était épuisée et qu'elle avait du mal à comprendre sa fille. Pour l'enfant, elle considère qu'elle vivait beaucoup de tristesse et de colère suite à la séparation de ses parents.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Nathalie estime qu'elle a un rôle de sensibilisation et d'éducation auprès des parents. Elle croit que les intervenants sociaux doivent protéger les enfants et faire en sorte qu'ils se développent de mieux en mieux. Selon elle, les parents sont tous de bons parents qui partagent ces objectifs. Lorsque les parents ne veulent vraiment pas changer leur fonctionnement, c'est aussi son rôle d'appeler la DPJ. Plus souvent, son intervention sera d'explorer d'autres possibilités et de baisser d'un cran. Par exemple, elle a proposé à la mère dont la fille sortait de sa chambre d'installer un crochet à sa porte : « c'est borderline adéquat » mais la petite n'est plus frappée et là ils essaient d'aller vers autre chose. Une éducatrice a également été impliquée afin que l'enfant puisse verbaliser et qu'elle apprenne à gérer sa colère.

4.2.2.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Nathalie a surtout vécu avec sa mère et n'avait pas « un bon attachement » avec son père de qui elle cherchait l'approbation sans l'obtenir. Ce dernier ne l'aurait jamais frappée. Elle mentionne que sa mère la menaçait beaucoup de placement, lui disait des insultes, la frappait et lui tirait les cheveux, etc. Elle mentionne avoir « mangé environ cinq volées » de sa part. Après avoir dit qu'elle n'avait pas peur de sa mère, elle fait remarquer que « des fois oui », qu'elle vivait dans la peur. Elle précise que sa mère n'a vraiment pas eu la vie facile, qu'elle était aussi très aimante et à l'écoute comme elle le pouvait.

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue et relations avec ses enfants

Lorsque Nathalie parle des « volées » données par sa mère, elle mentionne que c'était correct, qu'elle les avait peut-être méritées : « je n'étais pas polie non plus, je n'étais pas bien élevée alors ça fait une dynamique comme ça, c'était correct, je n'ai pas souffert de ça ». Elle perçoit sa mère comme étant encore aimante et considère que ses parents lui ont aussi transmis de belles valeurs. Elle constate que sa mère est dépressive, qu'elle se « victimise » beaucoup et qu'elle a tendance à la culpabiliser. Nathalie soulève qu'elle a vécu « des choses laides » par rapport à la violence corporelle mais que ça fait la personne qu'elle est aujourd'hui qui comprend des choses. Elle considère que les intervenants n'ont pas besoin d'avoir ce vécu mais pour elle, c'est un bonus. Nathalie a du mal à dire ce qu'elle garde ou laisse de l'éducation qu'elle a reçue : « c'est mélangé ». Il est certain qu'elle ne veut pas être comme sa mère mais « les blessures nous rattrapent », elle s'est déjà surprise à menacer ses enfants de partir comme sa mère le faisait avec elle.

Avec ses enfants, Nathalie se décrit comme une mère douce mais pas toujours cohérente dans le sens où elle a souvent du mal à mettre des limites : « je laisse beaucoup de chances et un moment donné j'explose ». Après elle se sent triste et serre ses enfants dans ses bras. Elle mentionne qu'on ne connaît pas toujours sa force; il lui est arrivé de serrer le bras d'un de ses enfants et de s'apercevoir qu'il y a des marques rouges. Il lui est aussi arrivé de donner un claque à ses enfants, ça lui fait de la peine, elle sent que c'est une perte de contrôle. Dans ses moments-là elle dit aux enfants qu'elle n'aime pas faire ça mais elle ne s'excuse pas car elle considère que ça peut mêler l'enfant. Par exemple, son fils lui a déjà mentionné qu'il ne comprenait pas pourquoi après avoir crié, elle le serrait dans ses bras : « nos enfants nous guident [...] des fois on est mieux de laisser ça comme ça que d'aller s'excuser parce que ça les mélange ».

4.2.2.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Nathalie dit avoir du mal à se positionner pour ou contre la fessée. Elle n'est pas favorable à faire obéir les enfants par la peur mais en même temps, c'est la notion de

cohérence qui prime. Souvent ce n'est pas la tape qui blesse l'enfant mais l'absence de retour sur le geste. Si l'enfant est tapé, que c'est cohérent et que sa mère lui dit : « je t'ai donné une tape parce que je t'aime », il ne va pas en souffrir autant que si c'est gratuit et que ça n'a pas de sens. Comme elle le disait plus tôt, l'autorité parentale est importante et s'il faut exceptionnellement serrer le bras ou donner une tape pour saisir l'enfant, ça peut être correct. En tout temps, il faut garder en tête que l'enfant est une personne qui a une intégrité et qui ne doit pas être brimé. Le parent est une figure d'autorité qui le guide, l'accompagne selon son développement et le prépare à vivre en société. Nathalie précise qu'elle parlait de tape acceptable quand c'est cohérent mais pour elle il est très clair qu'en haut des épaules c'est vraiment l'intégrité de l'enfant et que ça ne peut pas se faire.

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

A priori, Nathalie mentionne qu'elle ne connaît pas la législation mais croit que le Canada est plus sévère que le Québec où elle sent que nous sommes plus « open ». Après avoir été informée de la législation en vigueur, elle précise qu'au Québec c'est mieux car c'est seulement le droit parental. Elle mentionne que si un éducateur ou un professeur frappait un enfant, ce serait aberrant et qu'il mériterait sans doute la prison. Nathalie précise qu'ils ne sont pas obligés d'aimer nos enfants mais qu'ils ont la responsabilité d'en prendre soin et de les stimuler. Ils ont aussi l'autorité et doivent se faire respecter mais il existe plusieurs méthodes éducatives. Par ailleurs, elle précise qu'un enfant frappé par un éducateur ou un professeur serait peut-être moins blessé dans son intégrité que s'il était frappé par ses parents, ses principales figures d'attachement. Nathalie est d'accord avec la définition de force raisonnable donnée par la Cour suprême : « c'est bien, tant mieux ».

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Nathalie affirme que frapper un adulte est socialement inacceptable « on s'entend, c'est un voie de fait ». Sur le plan sociétal, si c'était permis ce serait la folie, l'anarchie : « dès qu'on ne serait pas content [...] on frappe quelqu'un donc ça c'est vraiment inacceptable ». Selon l'intervenante, pour ce qui est des enfants, c'est comme les adultes, à la différence que nous devons les protéger car ils ne peuvent pas se défendre. En ce qui concerne les animaux, elle croit qu'il y a sans doute des lois qui encadrent ça et que les gens qui en ont doivent en

prendre soin. Après avoir obtenu les précisions sur la législation en vigueur, Nathalie mentionne que c'est incroyable comment ça se discute les lois. Elle répète que pour certaines situations c'est tant mieux qu'il y ait cette loi-là (article 43). En mettant la situation au pire, elle s'explique : « un parent qui est cohérent et que c'est inacceptable (frappe son enfant) mais que l'enfant vit bien et que son développement est très bien et qu'il s'en va en prison (le père), c'est épouvantable ». Somme toute, Nathalie trouve le sujet bien intéressant et considère que tout comme les lois, « ça se discute ».

4.2.3. Karine

4.2.3.1. Incident critique tiré de l'actualité

Suite à la lecture de l'incident critique, Karine commente la réaction de la garderie, l'intention probable du père ainsi que son geste, le jugement de la cour, le besoin et l'intervention à mettre en place dans ce contexte.

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Karine mentionne qu'elle comprend la réaction de la garderie et précise qu'elle aurait probablement fait la même chose (contacter les autorités). Concernant le père, elle se questionne d'abord sur son origine, vu le nom de l'endroit (Oromocto). Elle suppose qu'il y a quelque chose de culturel avec la punition physique, que le père vient probablement d'ailleurs où « c'est comme ça qu'on élève les enfants ». Dans ce contexte, elle considère que ce père a besoin d'apprendre « qu'ici on ne punit pas nos enfants de cette façon-là ». Karine considère que cette façon de faire a été apprise par le père : « c'est sûr qu'il va élever ses enfants de la même façon qu'il a été élevé s'il ne s'est jamais fait dire que ce n'était pas correct ». Karine souligne que lorsque ton enfant ne peut plus s'asseoir le lendemain, il ne s'agit plus d'une punition corporelle, c'est de l'abus. Par ailleurs, avec le peu d'information dont elle dispose, elle ne considère pas être en mesure de poser un jugement précis. Elle ne sait pas si le père est dysfonctionnel, abuseur ou si ce n'est qu'une habileté ou une connaissance qu'il n'a pas. En ce qui concerne l'enfant, Karine dit qu'il méritait probablement une conséquence mais pas physique. Elle serait intéressée à savoir si c'est une fois unique ou si ça lui arrive souvent. Dans le cas où l'enfant n'est pas traumatisé, elle considère que ça ne sert à rien de rouvrir une plaie cicatrisée. Par contre, elle trouve

important de faire en sorte que le petit n'apprenne pas à gérer ses problèmes de cette façon car il pourrait devenir violent envers les autres. À l'égard du jugement, Karine espère que la sentence de 20 jours est accompagnée d'un soutien ou d'une thérapie visant une prise de conscience de la part du père, sans quoi elle n'en voit pas l'utilité ni l'impact possible en terme de changement. Selon Karine, afin que le père connaisse la « ligne », il faudrait lui préciser d'éviter les corrections physiques pas seulement les blessures : « pour lui, peut-être que ce n'est pas une blessure avoir des bleus ». En ce sens, elle considère que le père pourrait continuer de frapper son enfant sans laisser de marques.

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Concernant l'âge de l'enfant, Karine mentionne que plus ils sont petits, plus ils sont vulnérables et sans défense donc, plus c'est grave. Par ailleurs, elle précise que ce n'est pas plus acceptable pour un enfant de 10 ans. Même s'il est plus robuste et plus en mesure de se protéger, il ne mérite pas ça non plus. Concernant l'origine culturelle, Karine mentionne que lorsque les gens viennent d'ailleurs, la stratégie est de leur laisser le bénéfice du doute : commencer par leur expliquer et une fois qu'ils connaissent les lois et qu'ils continuent, là il y a un problème. Si le parent est né ici, il a été élevé avec les valeurs du Canada, il connaît les lois et est davantage au courant de ce qui n'est pas acceptable. Dans ce cas, il n'y a pas de raison et elle lui donnerait moins de chances. Pour ce qui est de la province, Karine pense que la situation aurait été traitée sensiblement de la même façon. Karine ne réagirait ou n'interpréterait pas différemment la situation selon le genre du parent : « je pense que ça ne change rien que ce soit la mère ou le père ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Karine considère que le père aura sans doute besoin d'aide pour comprendre où est la ligne et comment punir son enfant autrement. Elle considère que son but était sans doute légitime mais « on va lui montrer d'autres méthodes ». D'emblée, Karine mentionne qu'elle ne couperait pas les contacts entre le père et son enfant car ça ne veut pas dire qu'il n'aime pas son fils. Elle pourrait d'abord vérifier la réaction des parents après leur avoir exposé la situation (bleus sur les fesses) pour avoir un *cue* au niveau culturel à savoir si ça fait partie de leurs façons de faire habituelles. Si c'est le cas, elle leur expliquerait que ça ne fonctionne pas

comme ça ici en leur proposant des alternatives et en précisant que si ça se reproduisait il y a « la protection de la jeunesse qui protège les enfants parce qu'on ne veut pas [qu'ils] aient des sévices corporels ». Par ailleurs, elle mentionne qu'il n'y a pas que les parents qui viennent d'ailleurs qui utilisent la punition corporelle, il y a aussi des parents québécois, soit ils sont démunis socialement, intellectuellement, qu'ils ne savent plus comment faire ou qui ont eux-mêmes vécu ça. Pour ce qui est de l'enfant, elle pourrait faire un petit suivi avec lui. Elle pourrait lui expliquer que son père était très fâché mais que ce n'est pas la bonne façon de régler ses problèmes avec les autres. Si le développement est compromis, l'enfant négligé et les parents peu collaborants, Karine signalerait la situation à la DPJ. Par ailleurs, si c'est un acte isolé, que les parents collaborent et qu'ils ont le bien-être de leur enfant à cœur, elle travaillerait avec eux afin de trouver d'autres moyens : « pas juste leur dire fais pas ça, [...] ils veulent une alternative ».

4.2.3.2. Incident critique de l'intervenante

Au cours de l'entretien, Karine a raconté quatre situations où la punition corporelle était une des pratiques parentales. Dans la moitié des situations abordées, les parents étaient d'origine québécoise. Dans une autre, la famille était d'origine pakistanaise et la quatrième était originaire de Roumanie. Une des mères québécoises avait frappé son fils avec une ceinture dans le dos alors qu'il l'avait envoyée promener. Karine mentionne que cette mère avait plusieurs problèmes de santé mentale et que le fils présentait des difficultés comportementales importantes. Une autre avait lavé la bouche de son garçon avec du savon parce qu'il répétait des « gros mots ». Selon Karine, la mère avait tout bonnement relaté l'incident croyant qu'il s'agissait d'une bonne intervention. L'enfant présentait un TED²³ et s'était finalement mis à manger du savon régulièrement. La famille d'origine pakistanaise utilisait un petit bâton pour frapper les jambes et les mains de leur jeune fils lorsque ce dernier n'écoutait pas. Ils souhaitaient ainsi qu'il apprenne à écouter ses parents. Karine estime que leur but parental n'était pas de négliger ou d'abuser de leur enfant. Elle les considérait comme étant tout de même des parents compétents et observait que l'enfant semblait heureux. Finalement, dans la famille d'origine roumaine, une situation de violence conjugale était suspectée et le fils présentait des difficultés comportementales à l'école.

²³ TED : Trouble envahissant du développement.

Karine mentionne que le père était très permissif avec son garçon mais il conseillait à l'équipe école de frapper ce dernier lorsqu'il désobéissait. Il mentionnait que c'est ce qu'ils auraient fait dans son pays. Karine trouvait cette situation très difficile car l'enfant, tout comme son père, n'avait pas de respect envers les femmes. Elle précise qu'en Roumanie c'est l'homme qui est le plus important de la famille et les enfants sont frappés à l'école et à la maison « comme nous à l'époque de nos parents ». Elle a précisé qu'elle s'en était informée auprès d'une collègue roumaine.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Dans la situation où la mère avait frappé son fils avec une ceinture, Karine était intervenue auprès du jeune en lui mentionnant que sa mère avait raison d'être fâchée mais pas de le frapper. Elle a finalement appelé la DPJ en compagnie de l'enfant. Elle a rencontré la mère par la suite et lui a dit « quand il y a des marques je n'ai pas le choix, vous connaissez les règles ». Cette situation n'a pas miné sa relation avec cette famille qui a reçu le soutien de la DPJ. Dans son intervention avec la mère qui a lavé la bouche de son fils avec du savon, Karine raconte lui avoir dit : « Madame, c'est une expression [...] Aurore là, on est comme passé à autres choses dans la société que de laver la bouche avec du savon quand on sacre [...] vous voyez en plus ça ne fonctionne pas ». Avec la famille pakistanaise, elle a d'abord fait une consultation à la DPJ. Au départ, les parents disaient : « qu'est-ce que tu veux que je fasse il faut qu'il apprenne ». Suite à une intervention psychosociale, la situation s'est résorbée et les parents utilisaient d'autres méthodes comme le retrait et d'autres conséquences logiques (en lien avec le comportement).

De façon générale, Karine mentionne que lorsqu'une famille utilise la punition corporelle elle va intervenir dans le but de modifier les pratiques éducatives. Elle peut travailler avec les parents à domicile en le faisant avec eux. Par exemple : « regardez là, il vous écoute pas, bon là on va essayer de le mettre 5 minutes dans sa chambre ». Elle dit qu'elle vérifie toujours l'intention du parent et si l'enfant se sent aimé, heureux ou au contraire, s'il est écrasé par celui-ci. Elle mentionne que c'est plus difficile d'intervenir auprès d'un parent qui mentionne « c'est juste ça qu'il mérite, moi c'est de même que ça marche ». Alors que des parents qui se remettent en question et qui ne savent pas clairement

que ce n'est pas correct : « je l'sais qu'elle veut de l'aide cette personne-là [...] ça veut dire qu'elle est en processus de vouloir changer ou de vouloir intervenir autrement, oui c'est pas l'fun pour l'enfant ce qu'il subit mais en même temps on peut travailler ». Pour Karine, le fait qu'elle a été élevée « dans la ouate » a fait en sorte qu'au début de sa pratique elle signalait plus rapidement à la DPJ parce que ça la prenait trop émotivement lorsqu'un enfant vivait une situation difficile, elle trouvait ça atroce. Avec le temps et l'expérience, elle se sent davantage en mesure de prendre du recul et d'avoir une vue d'ensemble de la situation familiale. Elle arrive à discuter avec les parents sans les juger afin de comprendre leurs intentions et de travailler avec eux afin de trouver de meilleures pratiques parentales.

4.2.3.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Karine se décrit comme une enfant relativement sage respectant beaucoup ses parents, leurs consignes et qui testait peu les limites. Comme elle respectait les consignes et n'était pas une enfant « difficile » elle avait rarement des punitions. Lorsque ça arrivait, elle racontait que le ton de la voix de son père pouvait augmenter et qu'elle devait aller dans sa chambre. Elle raconte qu'elle avait un peu peur de son père parce qu'il parlait plus fort et qu'elle était sensible au ton de la voix. L'intervenante précise qu'elle écoutait aussi sa mère qui pouvait juste prendre un ton plus autoritaire ou faire des blagues afin de lui faire réaliser qu'elle était un peu trop énervée : « je vais t'accrocher par les pieds ». Karine mentionne qu'elle savait que sa mère ne le ferait pas et que ce n'était qu'une « expression ». Elle nomme que ses parents passaient beaucoup de temps avec eux (jeux, vacances, etc.) et qu'ils avaient des cadeaux aux occasions spéciales (fêtes, bulletins, etc.) afin de souligner leurs efforts. Lorsqu'elle avait de la peine, c'était davantage sa mère qui la consolait, lui flattait le dos. Son père était aussi présent, il lui donnait des conseils plus rationnels. Karine raconte qu'elle a eu une période plus difficile à l'adolescence. Sa mère lui aurait donné une claque au visage alors qu'elle l'avait envoyée promener.

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue

Karine dit provenir d'un milieu où tout est beau et où tout le monde est gentil. Elle mentionne que c'est ce qui la poussait à croire naïvement que tout le monde pouvait vivre de cette manière. Elle mentionne qu'elle n'a pas de mauvais souvenirs d'enfance. Elle croit que si elle avait des enfants, elle ferait comme ses parents car c'était correct et qu'elle a été heureuse là-dedans. En ce sens, elle comprend que des gens qui ont été élevés différemment ont aussi tendance à reproduire l'éducation qu'ils ont reçue. Elle donne comme exemple qu'elle n'est pas portée à donner des récompenses mais favorise plutôt de passer du temps de qualité avec un enfant : « c'est une des meilleures méthodes pour que ton enfant il te respecte après aussi ». Elle tire cette observation de son vécu personnel et de ses connaissances théoriques.

Elle considère que les parents et les enfants ont besoin de passer du temps positif ensemble et que cela peut solutionner beaucoup de problèmes : « aucun parent n'a envie d'être tout le temps en guerre contre son enfant ». Pour ce qui est de la claque reçue à l'adolescence, compte tenu du fait qu'elle avait envoyé promener sa mère, elle mentionne qu'elle l'avait peut-être méritée. Elle souligne que sa mère ne l'a jamais frappée alors qu'elle était enfant.

4.2.3.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Selon Karine, la ligne c'est d'éviter que la punition soit physique. D'une part, une claque ce n'est pas la meilleure chose à faire. D'autre part, même sans laisser de marques, une blessure : « nous on sait que ça peut être autant psychologique que physique ». Par ailleurs, elle mentionne qu'il importe de faire la différence entre une punition physique et un abus. Malgré le fait que le geste n'est pas vraiment plus acceptable, l'intention du parent n'est pas la même. Un parent peut utiliser la force pour amener physiquement à sa chambre un enfant qui refuse d'y aller mais pas par un pied ou par les cheveux. Si l'enfant fait une crise ou qu'il se met ou met en danger les autres, elle considère que le parent peut intervenir physiquement : « mais pas par une claque plus par un maintien ».

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

Karine mentionne qu'elle n'est pas au courant des différences dans la législation canadienne et québécoise et qu'à priori, elle suppose qu'elles doivent être similaires. Par ailleurs, elle croit que les situations plus graves qui relèvent du code criminel sont gérées au fédéral. Elle est surprise d'apprendre que les parents ont le droit de maintenir physiquement un enfant mais aussi de le corriger physiquement. Elle considère l'article 43 comme flou car chacun peut avoir son interprétation de ce qui est raisonnable à moins qu'il y ait des marques et que ce ne soit considéré comme une voie de fait. À la lumière de la définition de la Cour suprême, Karine mentionne qu'elle se doutait que l'utilisation d'un objet était jugée plus grave car elle avait observé que la DPJ intervenait plus rapidement dans ces cas-là.

Par contre, elle trouve que cette définition porte à confusion et laisse place aux abus sans que ça paraisse : « des enfants qui se font donner des claques [...] sur les fesses quotidiennement [...] tu vas pas avoir des séquelles physiques plus tard mais au niveau psychologique tu peux quand même en avoir ». Après avoir réalisé que de nouveaux arrivants pourraient lui dire qu'ici aussi on a le droit de punir physiquement, elle rit de manière déconcertée et ajoute : « peut-être qu'il faut rectifier au Québec, c'est un néant mais on a la protection de la jeunesse quand même qui stipule... mais ça va aussi quand je dis aux parents qu'il ne faut pas qu'il y ait d'abus...? ».

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Bien qu'elle précise n'être vraiment pas certaine que ce soit le cas, Karine aimerait que pour un enfant ce soit plus grave parce qu'ils sont plus vulnérables, ensuite les adultes et après, les animaux. Après avoir obtenu de l'information sur cette question, elle constate qu'il n'y a pas « grand-chose » pour les enfants. Elle trouve ça pathétique : « ça me choque vraiment [...] dans l'fond on accorde beaucoup plus d'importance à un animal [...] qu'à un enfant qui a beaucoup plus d'émotions et qui va beaucoup plus s'en rappeler qu'un chien ». Karine mentionne qu'elle trouve atroce et triste que les animaux aient plus de droits ou plutôt, plus de protection que les enfants. Elle ajoute avoir trouvé le sujet très pertinent et intéressant.

4.2.4. Julie

4.2.4.1. Incident critique tiré de l'actualité

Après la lecture de l'incident critique, Julie dit ne pas avoir de réaction. Après quelques instants, elle pense être d'accord avec la loi : « dans une certaine mesure, moi ça ne m'apparaît pas l'idéal mais ça peut être correct de corriger un enfant, d'y donner une fessée mais là c'était vraiment excessif alors dans ces cas-là, quand c'est pour faire mal, c'est pas pareil, pour moi c'est pas acceptable ».

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Julie ne se sent pas très à l'aise de répondre avec si peu d'informations. Elle ne sait pas si c'est un père d'une autre origine culturelle avec d'autres paramètres, s'il a perdu les pédales ou s'il s'agit d'un comportement répétitif. Pour Julie, une fessée n'est pas la première intervention qu'un parent choisit. Au contraire, ça arrive lorsqu'il est au bout de ses solutions, qu'il est démuni devant ce qui se passe et qu'il ne sait plus quoi faire. En ce sens, c'est possible que le « quoi » était correct (mettre une limite à son fils) mais pas le comment (le frapper). Concernant la garderie, elle se demande d'abord de quelle manière le père a été informé du comportement de son fils. Julie estime qu'ils ont fait leur travail car ils ont l'obligation de rapporter les situations de violence sexuelle ou physique. Concernant le jugement, elle considère être d'accord avec ce qui est énoncé. En ce sens, si le père blesse son enfant à ce point-là, elle est d'accord avec le fait que son geste soit puni. C'est un message lancé à l'ensemble de la population à l'effet qu'il ne faut pas exagérer. En ce qui concerne l'enfant, elle hésite d'abord à répondre car elle ne sait pas s'il a besoin d'être protégé et s'il est bien encadré à la maison. Un peu plus tard, elle nomme se sentir protectrice à son égard. Elle présume qu'il doit se sentir honteux et coupable bien qu'il n'est pas responsable ce qui se joue entre son père et lui : « ils font comme une espèce de danse ensemble qui des fois devient de pire en pire c'est comme un cercle [...] ils s'alimentent un moment donné dans le conflit mais l'enfant n'est pas responsable ». Elle croit qu'il peut également se sentir en opposition par rapport à son parent sans s'opposer directement avec lui par peur mais ailleurs le symptôme peut ressortir à la garderie, avec les amis, les éducateurs, etc. (refus d'écouter les consignes, de collaborer, etc.).

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Julie pense que la situation aurait été traitée de la même façon au Québec et elle ne réagirait pas différemment s'il s'agissait de la mère et non du père. En ce qui a trait à l'âge de l'enfant, elle pense que ça change quelque chose compte tenu du fait que plus les enfants sont petits, plus ils sont vulnérables. Julie explique qu'un enfant d'âge préscolaire n'est pas nécessairement en mesure de s'exprimer et de faire le contrepoids physiquement. Par contre, si un parent voulait donner la fessée à un adolescent, ce dernier est assez grand et fort pour dire « ça va faire »; il a un jugement moral et il peut en parler à un intervenant de son école, « il est moins vulnérable ». Concernant l'origine culturelle de la famille, Julie croit que la situation aurait été traitée de la même façon. Par ailleurs, il est possible que ça ajoute une difficulté supplémentaire si dans leur culture c'est acceptable voir souhaitable de donner une correction physique aux enfants. Bien que les exigences des parents envers les enfants varient d'une culture à l'autre (politesse, respect, etc.), ce n'est pas parce que ce ne sont pas ses paramètres qu'ils ne sont pas acceptables. Elle essaierait de respecter les exigences de la famille dans la mesure où « on est dans le respect de l'enfant et des lois ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Julie précise qu'elle ne conseillerait pas à une famille de donner la fessée. Si l'intention n'est pas de faire mal et que ce n'est pas abusif, elle n'appellerait pas la DPJ. Dans cette situation, le geste était abusif et l'enfant est jeune et vulnérable, il faut le protéger. Si elle devait intervenir, elle irait évaluer la situation (situation familiale et conjugale, relation parent-enfant, pratiques parentales, encadrement, réseau, etc.), elle parlerait à toutes les personnes qui sont très impliquées auprès de l'enfant afin de recueillir le plus de perceptions possibles (les deux parents, les éducateurs de la garderie, les grands-parents s'il y a lieu, etc.), « on met ça ensemble après et on regarde ce qu'on peut faire ». Ainsi, elle analyserait le contexte pour voir ce qui s'est passé et interviendrait pour outiller les parents. Ils travailleraient à éviter qu'ils soient épuisés, démunis, dépassés et en viennent à utiliser la fessée. Julie dit savoir ce que c'est d'être parent et que l'idée n'est pas de faire mal à l'enfant mais d'arrêter un comportement. Quand les parents sont trop fatigués pour penser adéquatement, ils ne savent pas toujours comment faire. Elle souligne que même si les

parents sont séparés, il est important d'impliquer le père car même si la mère dit parfois le contraire, les pères sont heureux de s'impliquer et ont souvent de belles compétences. Selon Julie, c'est certain que ce que le père a fait n'est pas correct et qu'il :

[...] va falloir qu'il se remette sur la bonne traque, des fois ça prend la loi pour le faire quand les gens dépassent les limites, on téléphone à la DPJ puis c'est la loi qui fait que un moment donné [...] ils se conforment [...] mais il y a des situations où on n'a pas nécessairement besoin d'avoir recours à la loi mais [...] l'évaluation auprès de la famille est la même.

Si Julie juge que le parent « a ce qu'il faut » pour se corriger, qu'il reconnaît avoir exagéré, elle travaillerait avec lui pour améliorer la situation à la maison afin qu'il n'ait pas à en venir « là ». Elle précise qu'elle pourrait vérifier auprès du père comment il a été élevé et si c'est quelque chose qu'il trouve acceptable (frapper son fils).

4.2.4.2. Incident critique de l'intervenant

Julie présente une situation dans laquelle elle est intervenue au début de sa carrière alors qu'elle travaillait à la DPJ. Le petit avait caché son mauvais bulletin de notes dans son sac. Lorsque le père l'a trouvé, il l'a frappé si fort dans le dos avec un fil électrique que le petit avait du sang sur son chandail une fois de retour à l'école. Julie précise que la famille était d'origine haïtienne et bien que donner des punitions corporelles pour corriger un enfant fasse partie de leur culture, « ça avait été abusif ». Elle mentionne que c'était une situation très difficile parce qu'elle n'a pas réussi à créer un lien de confiance avec les parents : tout était caché, ils ne reconnaissaient pas la situation et les enfants souffraient beaucoup. Julie se demande si elle y serait parvenue dans un contexte volontaire, avec l'expérience qu'elle a aujourd'hui. Par ailleurs, elle reconnaît qu'elle aurait tout de même dû signaler la situation.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Selon Julie, l'intervention est toujours basée sur le lien qu'elle a avec la famille : « le défi c'est de créer un lien pour que les gens soient assez à l'aise pour dire qu'est-ce qui se passe, être francs, et faire confiance en nos compétences à les aider ». Dans cette situation, elle a dû signaler car le père savait que la loi ne tolérerait pas ça et il continuait quand même. Julie précise qu'elle peut comprendre qu'un parent en arrive à utiliser ce moyen-là mais ça

reste inacceptable : « prends les moyens pour te corriger, je vais te *backer*, je vais t'aider on va mettre en place des choses mais c'est pas acceptable; t'en viendras pas à tes fins avec la fessée avec les enfants [...], utilise d'autres moyens qui sont acceptables ». Son rôle étant de travailler avec les parents afin qu'ils n'aient plus besoin d'utiliser ce moyen. Julie travaille afin de former une équipe avec la famille. Elle *coach* les parents afin qu'ils travaillent ensemble et qu'ils utilisent d'autres moyens : verbaliser les attentes envers l'enfant, renforcer les comportements souhaités, annoncer la conséquence et la donner ensuite, utiliser le *time-out*, etc. De cette manière, leurs messages passent mieux auprès de l'enfant.

Certains parents ont simplement besoin de quelques conseils et ils les mettent en application. D'autres ont parfois de la difficulté à mettre ces moyens en place. À ce moment-là, elle peut regarder avec eux leur histoire avec leurs propres parents et travailler sur leurs perceptions dans le but de changer des choses dans leurs pratiques parentales. Julie précise que les pratiques éducatives sont toujours vérifiées avec les familles : « c'est toujours quelque chose qu'on fait là, comment vous réagissez quand ça arrive, quand vos enfants font ça, qu'est-ce que vous faites? ».

4.2.4.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Le père de Julie travaillait et ne s'occupait pas de ce qui concernait la maison. Elle estime qu'elle avait une bonne relation avec lui. Ce dernier ne l'a jamais punie ou reprise : « c'était la job de ma mère ». Julie se décrit comme une enfant qui n'était « pas ben ben tannante » et qui ne devait pas être difficile. Elle était plutôt introvertie et tranquille. Si elle avait de la peine, elle n'était pas portée à aller vers personne. Lorsqu'elle était envoyée en punition dans sa chambre, elle y restait pour faire ses « affaires » même quand la punition était finie. Julie dit que sa mère ne tolérait pas les reproches ou les manifestations de colère. Elle se mettait à pleurer et la faisait sentir coupable : « té pas fine, après tout ce que j'ai fait pour toi ». Sa mère lui a raconté qu'elle lui a donné une fessée en public à deux reprises alors qu'elle faisait une crise. Elle lui a baissé la culotte pour lui frapper les fesses : « elle m'a dit que j'avais eu tellement honte que c'était fini, je n'avais pu jamais fait ça ». Julie n'en garde aucun souvenir.

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue et relations avec ses enfants

Au niveau de l'autorité, Julie considère que sa mère « était épouvantable ». Elle la faisait tellement sentir coupable qu'elle n'avait pas tendance à se rebeller. Elle mentionne qu'elle n'était pas proche de sa mère, qu'elle était opposante mais de manière passive. Julie estime que l'encadrement de sa mère était beaucoup trop émotif, elle utilisait la honte, la culpabilité, les pleurs : « j'ai laissé ça de côté ». En ce qui concerne la punition corporelle, pour Julie ce n'est pas quelque chose qui est correct bien que sa mère considère que « c'était vraiment correct qu'elle fasse ça ». Maintenant que Julie a des enfants, elle perçoit sa mère comme étant vraiment bonne et très compétente. Elle se dit très contente d'avoir été élevée par elle et qu'elle l'aide à élever ses enfants. Lorsqu'elle était petite, elle ne la voyait pas de la même façon : « je pense que je ne l'aimais pas ben ben, je trouve ça plate de dire ça là mais c'est ça [...] quand moi j'étais dedans là je ne trouvais pas ça ben l'fun de l'avoir comme mère ». Julie précise que sa mère n'utilise pas les mêmes pratiques qu'autrefois.

Avec ses enfants, Julie dit qu'elle avait de la misère à les encadrer car elle avait peur de les culpabiliser comme sa mère le faisait, qu'ils deviennent introvertis et n'osent plus rien dire. Elle a observé les effets néfastes de ce manque d'encadrement sur sa vie familiale et sur les comportements de ses enfants. Elle raconte qu'elle a déjà donné une claque sur les fesses de son fils alors qu'il lui a donné un coup de poing au visage : « ça voulait dire regarde mon gars, je t'aime et je nous aime tous les deux et je ne te laisserai pas défaire notre relation comme ça, je ne te laisserai pas abuser ». Elle explique avoir été très surprise et fâchée par le geste de son fils mais considère qu'elle n'a pas utilisé le bon moyen. Elle s'est ensuite demandé « comment ça se fait que je me suis rendue là? ». Avec le soutien de son conjoint, ils ont réorganisé les tâches afin qu'elle soit moins épuisée et ils ont établi une discipline avec leurs enfants afin de mettre une limite aux comportements inappropriés « autrement ». Si elle encadrait ses enfants, Julie dit qu'elle craignait de recréer la dynamique qu'elle avait avec sa mère. Elle trouve que sa perception n'était pas correcte. Aujourd'hui elle considère que c'était correct que sa mère soit stricte mais qu'elle n'utilisait pas nécessairement les bons moyens. À présent, Julie dit avoir repris le « quoi » mais pas le « comment ».

4.2.4.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Au début de l'entretien, Julie mentionnait que ça pouvait être correct de corriger un enfant en lui donnant une fessée mais que lorsque c'était pour faire mal, ce n'était pas acceptable. Elle précise qu'elle peut comprendre que ça puisse arriver une fois mais qu'une fessée, peu importe qui la donne, ça demeure inacceptable : « c'est le genre de moyen que si tu l'utilises la prochaine fois, les enfants viennent qui s'endurcissent et la fois d'après il faut que tu y ailles un peu plus fort et un peu plus fort [...] c'est comme les gens qui crient après leurs enfants un moment donné ça ne marche plus [...] alors ils crient plus fort ou [...] ils donnent une claque sur la table, c'est comme un escalade ». La ligne de conduite de Julie c'est que ça ne doit pas être physique et idéalement pas de fessée. Le dernier moyen à utiliser si l'enfant ne veut pas aller dans sa chambre serait de l'amener mais le but est qu'il y aille seul. Elle souligne toutefois que c'est vraiment difficile car maintenant les gens sont confus : « vu qu'on ne peut pas donner de correction ou que ce n'est pas bien vu par la société, ils mélangent ça avec mettre des règles pis un encadrement et j'avoue que des fois c'est pas clair, même moi dans ma vie personnelle j'ai mélangé les deux ». Julie revient sur le fait que ce n'est pas le « quoi » qui pose problème (il faut mettre des limites aux enfants), c'est le « comment ».

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

Bien que Julie préfère le « cas par cas », elle est consciente que la législation ne peut pas fonctionner de cette manière. À priori, elle énonce que la fessée devrait être tolérée et non réprimandée à condition que ce ne soit pas abusif (répétitif, ayant pour but de faire mal ou qui laisse des marques). Suite à la lecture de l'article 43, Julie mentionne qu'elle a de la misère avec ça car c'est sujet à interprétation. Par exemple, Julie estime qu'il y a une différence entre donner une claque sur une fesse et au visage : « le visage c'est toute l'intégrité de la personne, à mon sens, ça ne devrait jamais être touché ça ». Elle dit se positionner de la même façon que la définition de la Cour suprême dans le sens qu'on ne doit pas toucher au visage et qu'elle ne peut être d'accord avec l'utilisation d'objet.

À la lecture des différences entre la législation canadienne et québécoise, Julie change d'idée brièvement et affirme que la punition corporelle ne devrait pas être tolérée pour personne. Comme il peut y avoir des abus, ce serait plus simple de ne pas l'accepter du tout; ce serait égal pour tout le monde. Julie trouve qu'il y a une inadéquation entre le fait que les parents aient le droit d'avoir recours à la punition corporelle mais pas les éducateurs en garderie ou les professeurs. Elle considère que les parents ont parfois des attentes envers l'extérieur auxquelles ils ne répondent pas eux-mêmes. Julie croit que l'autorité devrait être partagée par tout le monde. En ce sens, soit la punition corporelle est tolérée pour tout le monde ou pour personne. Par ailleurs, Julie mentionne qu'elle a de la misère à se prononcer à savoir si elle devrait être tolérée ou non.

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Julie n'est pas au courant de l'encadrement législatif à cet effet mais elle pense que ça devrait être la même chose pour les trois catégories. Elle mentionne qu'un adulte, c'est une voie de fait. Elle pense qu'un animal devrait être respecté. Pour un enfant, elle estime que c'est la même chose dans la mesure où une correction physique cause du tort, fait mal, elle devrait être punie. Après avoir obtenu l'information, Julie énonce que dans sa compréhension c'est effectivement la même chose pour les trois : « on n'a pas le droit de battre un enfant non plus, la LPJ²⁴ est là pour ça ». Julie s'estime chanceuse : « nous autres dans notre pratique on peut aller utiliser notre jugement et regarder une situation dans toute sa complexité et dans tout son ensemble et ça c'est pas pareil [...] la loi est faite pour tout le monde elle n'est pas faite pour aller rencontrer M ou Mme X et juger si c'est correct ou pas correct, c'est ça que je trouve dur ».

4.2.5. Josée

4.2.5.1. Incident critique tiré de l'actualité

Après avoir qualifié le comportement du père de « réaction excessive si l'enfant a de la difficulté à s'asseoir le lendemain », Josée mentionne être assez d'accord avec le raisonnement de la juge. Par ailleurs, elle considère qu'il y a « tout l'aspect culturel » à

²⁴ Loi sur la protection de la jeunesse.

prendre en compte. Elle trouve la situation délicate et se montre préoccupée par l'ampleur que ça a pris autour de l'enfant en plus du dommage causé par la fessée elle-même : « si en plus le petit a été au courant que son père a été devant le juge, qu'il s'est fait réprimander pour ça, c'est une grosse correction pour un enfant, il doit en porter lourd ».

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Josée dit ne pas connaître les intentions du père mais imagine qu'il était très en colère contre son enfant et qu'il devait vouloir l'éduquer. Par contre, elle doute que l'enfant ait retenu ce que son père voulait lui enseigner. Elle précise ne pas connaître l'état dans lequel le père a fait ça mais elle ne croit pas qu'il ait agi ainsi à cause de l'alcool, bien que « ça aussi ça arrive au Nouveau-Brunswick et dans les régions éloignées ». Selon Josée, l'évaluation de la situation dépend des raisons, de l'état dans lequel le parent était et de la force utilisée. Le père était-il intoxiqué ou en deuil? Sans excuser le père ni lui donner le droit d'agir de cette manière, Josée mentionne qu'il s'agit peut-être d'un événement isolé. Dans ce cas, l'enfant a des bleus, l'intervenant peut donc se questionner sur l'abus de pouvoir du parent sur l'enfant et surtout sur les blessures psychologiques qui peuvent en découler. Josée ajoute qu'un parent peut perdre les pédales un moment, « c'est humain ». Elle précise ensuite son avis sur la fessée. Josée considère que ça soulage le parent et que parfois, en soulageant le parent, ça soulage aussi l'enfant. Le parent devient le méchant et l'enfant, la victime. Dans ce contexte, l'enfant est en quelque sorte dédouané de ce qu'il avait fait au départ. Concernant l'enfant, Josée croit qu'il avait fait quelque chose que la garderie et le père jugeaient inacceptable. Au départ, il se sentait peut-être coupable et aurait souhaité réparer afin de préserver son estime de soi. Comme il reçoit la fessée, ce n'est plus lui le méchant, ça devient le parent. Selon Josée, l'enfant n'apprendra pas à mieux se comporter. Il est peut-être en train d'apprendre à gérer sa colère de cette façon, à élever un enfant de cette manière, à abuser d'un plus faible lorsqu'on est le plus fort, etc. Il peut aussi se sentir victime de ça et peut apprendre à craindre son père duquel il est dépendant pour sa survie. Il apprend que ce dernier peut le réprimander physiquement, qu'il peut devenir dangereux pour lui. Josée estime que l'événement va teinter le lien d'attachement avec son parent, va donner une couleur différente à la relation. Elle précise qu'il faut distinguer un événement isolé d'un enfant qui serait victime d'abus

physique tous les jours et qui vit dans la peur de manger une volée s'il ne se comporte pas conformément à ce qui est attendu de lui.

En ce qui concerne la garderie, Josée pense que c'est leur devoir de signaler toute forme d'abus sur un enfant, que ce dernier ait mal physiquement ou psychologiquement. À l'égard du jugement, Josée croit que si l'homme est dangereux ce n'est pas une bonne idée de le retourner chez lui avec l'enfant. S'il n'est pas dangereux, elle espère que des services lui ont été offerts : « il va faire quoi ce père-là pour éduquer son enfant après s'il ne sait pas faire autrement? ». Josée revient sur le fait que la Cour suprême donne le droit aux parents de prendre des mesures disciplinaires et de donner une fessée à leur enfant. Sur ce point, elle estime que la fessée ne discipline pas l'enfant et que l'éducation et l'apprentissage des limites peut se faire sans violence physique.

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Josée considère qu'un tel événement implique des dommages à tout âge, au niveau des apprentissages de l'enfant, de la relation parent-enfant. Si l'enfant est trop petit pour le garder en tête, il garde l'événement en mémoire physiquement quitte à développer des symptômes plus tard. Ça peut représenter un traumatisme pour l'enfant qui pourra se manifester plus tard sans qu'il ne sache. Selon Josée, ces dommages vont de pair avec l'âge développemental de l'enfant. Un enfant d'un an comprend qu'il a peur alors qu'un adolescent de 12 ans risque de se défendre. S'il devient violent à son tour avec le parent, ils tombent dans un rapport de pouvoir symétrique et non plus complémentaire, ce qui ne lui apparaît pas comme une bonne idée. Concernant le genre du parent, Josée estime qu'il y a des pères affectueux et des mères froides mais lorsqu'un enfant est frappé par sa mère habituellement chaleureuse, il peut apprendre à craindre davantage la proximité relationnelle. Josée ajoute que les enfants apprennent à se positionner avec les gens qui les entourent par rapport à leur relation avec leurs parents.

L'origine culturelle de la famille modifie la perception qu'a Josée de la situation car les dommages à l'enfant dépendent du contexte dans lequel l'événement se vit. Dans le cas où le parent se sent coupable au point de ne plus toucher ou parler à son fils, Josée croit que l'enfant pourrait tout se mettre sur les épaules. Dans certaines cultures où les enfants mangent

des claques « à tour de bras », Josée estime que les parents ne se sentent pas coupables; ils ont été éduqués de cette manière et c'est normal. Ainsi, elle croit que la fessée est moins dommageable pour l'enfant dans un contexte où la culture familiale y est favorable parce que le parent ne se remet pas en question dans sa position et l'enfant n'a pas à porter le sentiment de culpabilité de son parent. Josée estime que le dommage reste pour l'enfant mais elle se demande si ce n'est pas différent lorsque le parent est vraiment confortable avec cette pratique sans toute la culpabilité qui peut venir avec. Par exemple, dans certaines cultures latines, « ils ont le sang chaud, ils sont impulsifs, ça fait plus partie de leur culture ». Pour ce qui est de la province, Josée ne sait pas si ça se serait passé de la même façon au Québec. Elle croit que la DPJ serait sans doute intervenue comme l'enfant ne pouvait plus s'asseoir à moins que la famille soit déjà suivie en CLSC.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

D'abord, Josée essaie de comprendre à quelle culture familiale elle a affaire, elle tente de connaître les gens et s'intéresse à eux. Dans cette situation, elle vérifierait si l'évènement est isolé ou si c'est une séquence qui a tendance à se répéter. Elle explorerait à quel besoin ça répond que le père frappe si fort ou que l'enfant se comporte mal à la garderie. Afin de mieux comprendre le sens de ce qui s'est passé, elle s'intéresserait à l'histoire familiale, aux vulnérabilités de l'enfant, aux relations parents-enfant, aux mesures disciplinaires habituelles, aux relations avec la garderie. Concrètement, elle ferait venir toutes les personnes concernées par la situation, quitte à ratisser plus large pour quelques rencontres. Son rôle étant de les aider à comprendre ce qu'ils « jouent ensemble », comment ils vivent en relation. Son but dans l'intervention est de saisir comment les gens vivent ensemble, quelles sont leurs règles, ce qui est permis et ce qui ne l'est pas, etc. Elle vérifie s'ils ont une demande ou s'ils sont intéressés à explorer ça. Elle va avec eux, là où ils veulent aller. Dans cette situation, elle explorerait avec le père comment il voit son rôle. Peut-être que pour lui l'autorité est liée à la contrainte et à la force physique, peut-être que pour lui c'est « ça » être un bon père. Elle pourrait alors explorer ce que ça donne dans la relation avec son fils et ce qu'il veut pour cette relation. Josée ajoute que, sans prendre le rôle de la DPJ avec les familles, elle s'assure que tout le monde est en sécurité et que son travail ne fait pas empirer les choses.

4.2.5.2. Incident critique de l'intervenante

Selon l'expérience de Josée, quand les parents en viennent à frapper leurs enfants, ils disent souvent que c'est « la seule affaire qui marche », c'est la claque qui fait arrêter l'escalade. Quand l'enjeu est de savoir qui est le plus fort et qui aura le contrôle sur qui : « le parent va prendre les moyens et il va frapper son enfant, des claques ». Josée aborde deux situations où les parents (québécois) ont eu recours à la punition corporelle: une mère en situation de séparation conjugale qui utilisait la palette de bois pour punir sa fille qui courait partout dans la maison et une famille où le père avait cessé d'utiliser la punition corporelle suite à l'intervention de la DPJ depuis laquelle il régnait une tension père-fils insoutenable. Dans la première situation, Josée souligne que la fille avait un TDAH²⁵ mais qu'il y avait « beaucoup d'affectif » dans ce diagnostic. Selon la compréhension de Josée, lorsque la fille courait dans la maison et que sa mère lui courait derrière avec la palette de bois, l'enfant n'entendait pas sa mère pleurer toute la soirée au téléphone, elle était en colère et bien vivante. Dans la deuxième situation, Josée explique comment la tension père-fils était liée à la peur du père de perdre le contrôle de nouveau et d'avoir des ennuis avec la DPJ alors que le fils craignait le retour de la tape mais testait les limites d'autant plus. Josée pose l'hypothèse que le fils testait le père afin d'avoir une relation avec lui. Ce père ne savait pas éduquer son enfant autrement que par la fessée alors il ne parlait pas à son fils, le boudait : « c'était très violent ». Il semble que le père ait fini par donner un coup de poing au visage à son fils, ce qui a mis fin à cette dynamique. Le père était convaincu qu'une claque n'allait pas blesser son enfant puisqu'il en avait reçu lui-même et que ça ne l'avait pas empêché de vivre. L'intervenante considère que ce vécu l'a tout de même blessé au niveau relationnel puisqu'il ne sait pas comment être en relation autrement. Elle se sentait très impuissante par rapport au père : « comme lui devait se sentir j'imagine ». De son côté, le jeune provoquait le rejet et elle avait le goût de le sortir de son bureau mais elle tentait davantage de s'intéresser à son fonctionnement en se demandant à quoi ça lui servirait, que voulait-il éviter? Globalement, Josée ne croit pas que les parents veulent que leurs enfants les craignent et qu'ils deviennent soit tout conciliants ou carrément violents eux-mêmes.

²⁵ TDAH : Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Dans la première situation, Josée a fait une entente avec la mère : elle n'utiliserait plus la palette de bois durant qu'elles travaillent ensemble à développer d'autres outils. Lorsque la mère a utilisé de nouveau la palette de bois, Josée lui a demandé de s'en défaire dans un but plutôt symbolique. Selon Josée, l'intervenant ne doit pas juste dire « elle l'a frappée, c'est épouvantable » car ce n'est qu'un « morceau du casse-tête ». En abordant cette question, Josée mentionne que ça leur a permis d'explorer les vulnérabilités de la mère et la dynamique en place dont la fessée faisait partie. Ce qui intéresse Josée, c'est ce que ce comportement veut dire au niveau de l'économie familiale, à quoi ça sert au niveau de la relation parent-enfant? Elle a regardé avec la mère comment elle pouvait répondre aux besoins de sa fille, comment elle pouvait la calmer, s'occuper d'elle autrement. Dans la deuxième situation, Josée a tenté de voir comment le père pouvait être en relation avec son fils autrement que par la violence mais la relation mère-fils était très fusionnelle. Josée mentionne que les intervenants vivent beaucoup d'impuissance car ce n'est pas évident de savoir « par quel bout prendre ça » : « comment amener quelqu'un à trouver des moyens différents [...] quand cette personne-là a vraiment aucune idée de comment faire autrement » et que rien d'autre ne marche? Dans ce contexte, Josée accompagne les parents à essayer autre chose. Elle leur demande d'observer ce qui se passe à la maison et de rapporter leurs observations : « moi j'essaie de défaire des séquences, si ils sont habitués de tourner à droite ben on tourne à gauche [...] pourquoi? Ben on va voir ». D'emblée, Josée précise qu'elle fait des génogrammes avec les familles pour voir où les gens ont appris à être en relation de cette façon. Si les parents avaient été d'une autre origine culturelle, Josée mentionne qu'elle se serait peut-être attardée davantage à ce qui se fait chez eux, ce qui est acceptable ou non, compte tenu que le contexte influence « le dommage à l'enfant ». Dans le cas où les parents disent que c'est comme ça qu'ils éduquent leurs enfants et qu'ils vont continuer à les frapper, Josée mentionne : « c'est sûr que là je signale et ils vont être au courant, je vais leur dire ici au Québec il y a des lois et la loi c'est que les parents ne frappent pas leurs enfants pour les blesser et il y a un risque, je suis inquiète pour le développement de cet enfant ». Elle est consciente que ces parents ne reviendraient pas nécessairement la voir mais précise toutefois qu'aucun parent à qui elle a mentionné qu'elle signalerait la situation n'est pas revenu. Si les

parents ne reconnaissent pas que faire des bleus à un enfant n'est pas adéquat, Josée se dit limitée dans son mandat : « je n'ai pas le mandat de protéger l'enfant comme tel, c'est la DPJ qui a ce mandat-là ». Selon Josée, la fessée n'est qu'un ingrédient de comment les parents sont avec leur enfant, ils ne sont pas toujours en train de le frapper ou d'être violents. Elle s'intéresserait surtout à savoir si les parents ont envie de faire autrement et elle travaillerait à trouver d'autres moyens pour remplacer la fessée en explorant ce que ça crée dans la relation avec leur enfant.

4.2.5.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Josée raconte que ses parents étaient séparés et qu'il y avait donc deux façons de faire. Elle voyait son père une fin de semaine sur deux, c'était « le party » et elle n'avait pas le temps d'avoir de la peine. Quand elle faisait quelque chose qui n'allait pas, son père arrêtait de parler, se retirait ou pouvait dire qu'il était déçu : « il avait une pogne émotionnelle qui faisait la job », « juste le regard là [...] peut-être qu'une claque aurait été moins pire tu sais parce que ça aurait été lui le méchant ». Selon Josée, son père avait une certaine distance relationnelle. Il était capable d'être affectueux mais c'était plutôt l'exception. Elle mentionne qu'elle a rarement « mangé des volées, j'ai assez d'une main pour les compter ». Elle se rappelle d'une fois où ils avaient dit s'être brossé les dents alors que c'était faux. Son père était allé chercher la tapette à mouche et voulait frapper le plus vieux des enfants qu'il tenait pour responsable. Josée dit que ça a été long avant qu'elle mente de nouveau à son père mais elle a surtout appris à craindre de ne pas être correcte à ses yeux.

Pour ce qui est de sa mère, Josée se rappelle qu'elle leur a déjà donné quelques fessées pour des niaiseries. Par ailleurs, elle précise qu'elle ne vivait pas dans la crainte de recevoir une fessée parce que ce n'était pas une façon de faire chez elle, ce n'est pas arrivé souvent. Elle raconte que sa mère s'intéressait davantage au sens des choses, qu'elle essayait de comprendre, de dialoguer. Josée pouvait finir par reconnaître que ce qu'elle avait fait n'avait pas d'allure. Pour ce qui est des punitions, elle passait du temps dans sa chambre à trouver d'autres façons de faire ou de réparer ses erreurs. Si elle avait de la peine, sa mère prenait le temps de la comprendre et de la consoler, ça ne lui faisait pas peur.

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue et relations avec ses enfants

Tout comme sa mère, Josée dit s'intéresser au sens des choses. Avec ses enfants, elle est comme sa mère au sens où ses enfants doivent réparer leurs niaiseries ou leurs erreurs. Tout comme ça a été le cas pour elle, elle espère ainsi leur apprendre à se responsabiliser. Josée croit que lorsque sa mère leur a donné la fessée, la situation devait être hors de son contrôle et elle ne devait pas être assez forte pour les retenir physiquement ou il s'est passé quelque chose cette journée-là qui a fait en sorte que la claque est partie. Josée mentionne qu'elle-même était la meilleure mère au monde avant d'avoir des enfants. Elle considère que sa mère est plus patiente qu'elle. Elle dit n'avoir jamais frappé ses enfants mais il lui est arrivé de les prendre par le bras. Josée dialogue avec ses enfants, elle ne les boude pas comme le faisait son père car elle ne veut pas qu'ils apprennent à rester à distance. Elle a mis de côté cette pratique car elle a mis du temps à être capable de dire ce qu'elle pense, de parler à son père car elle craignait la coupure relationnelle. Josée mentionne que l'enfant est dépendant de son parent et que ce dernier a donc une grosse emprise sur lui. Elle donne l'exemple de son conjoint qui, très fâché, a monté leur fils dans sa chambre sans qu'il ne touche à une seule marche de l'escalier. Le petit s'en rappelle très bien, il a eu très peur et ça a laissé une empreinte dans leur relation.

4.2.5.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Selon Josée, un parent a le droit d'aller jusqu'où le respect de l'enfant commence : pas de blessures physiques ou psychologiques. Sans vouloir minimiser, elle souligne qu'en même temps « on est humain ». Elle estime qu'il est difficile de répondre à cette question car un parent peut aller très loin mais il n'en a pas le droit. Elle considère que les droits de la personne priment. En ce sens, un enfant a le droit de se sentir en sécurité et son parent n'a pas le droit de le brimer dans son développement, « sa job de parent c'est de rendre cet enfant fonctionnel dans la vie ». Selon elle, c'est en commençant très jeune à être affectueux avec son enfant et en lui donnant des soins respectueux que ce dernier apprendra le respect. Le parent doit garder le contrôle tout en étant flexibles et en donnant des choix à l'enfant, en favorisant sa collaboration. Par ailleurs, Josée précise que le parent n'est pas garant de toute

la sécurité de l'enfant et que ce dernier doit apprendre à gérer certaines contrariétés. Le parent ne doit pas abuser de son autorité ni de sa position d'être le plus fort. Elle termine en mentionnant qu'une fessée soulage le parent et que ce n'est pas la fin du monde non plus. Elle se questionne à savoir ce qui est le plus dommageable entre la tension relationnelle ou la fessée car la claque permet parfois de sortir de l'impasse en réduisant la tension relationnelle entre l'enfant et le parent.

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

Josée pense que la législation est la même pour le Canada et le Québec : « les parents ont le droit de donner la fessée à leurs enfants, ça a été redit dernièrement, il y a quelques années ». Josée précise que son rôle est d'intervenir avec les gens, elle essaie de s'« asseoir à côté d'eux », pas de les faire arrêter. Bien qu'elle précise ne pas vraiment croire au contrôle : « qui va contrôler qui là, c'est un peu ridicule », elle reconnaît qu'il existe des gens dangereux qui vont à l'encontre des droits de l'enfant et qu'il y a des limites à ce niveau-là : « un enfant n'est pas une demi-personne ». Dans une situation où l'enfant serait frappé par ses parents, elle a le devoir de signaler à la DPJ : « mais ils ne retiennent pas *anyway* ». Suite à la lecture de l'article 43 du Code criminel, Josée trouve « que ça dit tout et pas grand-chose ». Elle se questionne sur ce que veut dire « corriger », « raisonnable », selon qui? « Quelqu'un en autorité a le droit d'utiliser la force, quel type de force »? Après avoir obtenu la définition de « force raisonnable » de la Cour suprême, Josée est d'accord pour que soit considéré déraisonnable le fait de frapper un enfant de moins de deux ans. Elle n'est pas surprise que l'utilisation d'un objet soit jugée déraisonnable car ça lui semble « plus gros ». Dans ce contexte, elle précise qu'entre en jeu la notion de préméditation. Par contre, elle se questionne s'il y a vraiment une raison admissible pour qu'une personne ait le droit d'en frapper une autre. Selon Josée, personne ne devrait avoir ce droit. Bien qu'elle estime que ce n'est pas une loi qui va empêcher les gens d'agir, elle souligne qu'il faut prendre position comme société. Elle se dit contente qu'au Québec on tente de trouver d'autres moyens pour faire apprendre quelque chose aux enfants. Après rectification sur le fait que ce droit est toujours en vigueur pour les parents selon l'article 43, elle dit ne pas comprendre pourquoi on garde ce droit-là : « c'est ridicule ». Elle réitère qu'une fessée peut apprendre beaucoup de choses à un enfant mais pas une règle : « Je ne pense pas qu'un enfant apprend à s'asseoir si

on lui donne une fessée à chaque fois qu'il n'est pas assis [...] c'est bien plus de craindre la personne et dès qu'elle ne sera pas là, l'enfant il va être debout ». Josée ajoute que la fessée fait « partie des possibles depuis des générations ». Elle considère que la gifle c'est autre chose : « peut-être au niveau de la représentation justement, le fait que la fessée s'adresse à un enfant, ça respecte peut-être les positions parent-enfant, mais un parent qui gifle son enfant en pleine face, il doit le voir symétrique certain là, [...] ça doit être d'autres enjeux, je ne sais pas ».

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Pour Josée, les humains et les animaux ne sont pas sur le même pied d'égalité. Ce qu'elle trouve le plus triste, c'est la personne qui frappe. Selon elle, une personne a un handicap lorsqu'elle frappe pour communiquer quelque chose. Elle estime que les animaux ont aussi des droits et ne méritent pas d'être frappés ou de souffrir mais « si c'est le chien qui mange la baffe plutôt que le petit là, c'est un moindre mal ». Après avoir obtenu l'information sur l'encadrement législatif actuel, Josée résume la situation en mentionnant que pour un adulte, c'est une voie de fait, on a le droit de donner la fessée à un enfant mais il y a un article de loi pour les animaux. Elle considère que c'est absurde, pathétique et pas très cohérent. Elle se dit déçue et précise toutefois : « loin de moi l'idée que frapper un animal c'est correct, on peut les rendre bien plus dangereux ». À l'issue de l'entretien, que Josée qualifie de « super », elle revient sur le fait qu'« en même temps » lorsque la punition corporelle est permise dans certains milieux culturels, c'est moins dommageable : « c'est vraiment pas la fin du monde une claque dépendamment du contexte ».

4.2.6. Annie

4.2.6.1. Incident critique tiré de l'actualité

Annie affirme qu'elle serait « 100% d'accord » avec la sentence qui « convient à la conception » qu'elle a d'une fessée pour un enfant :

[...] c'est-à-dire une fessée qui est acceptée à la condition qu'il n'y ait pas d'ecchymose, qu'il n'y a pas préjudice à l'enfant par après, qu'il n'y a pas de marque

pis dans le cas où il y en a eu [...] ce n'est plus une fessée, pour moi c'est une correction physique inappropriée.

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Après avoir précisé certaines considérations (s'assurer que le père n'est pas très en colère contre son fils, que la situation ne s'aggrave pas au retour à la maison, que cet enfant soit protégé, etc.), la sentence à domicile lui semble plus conséquente et logique qu'une peine de prison pour le père ou le retrait de l'enfant de son milieu familial, mesures qui s'avéreraient plus traumatisantes que la fessée. En ce qui concerne le père, Annie considère qu'il a sans doute voulu avoir une pratique parentale qui aurait pu être adéquate mais qui a dégénéré dû à une colère trop grande ou à un sentiment d'impuissance. Elle précise qu'en d'autres circonstances, le père aurait pu avoir raison de donner la fessée à son fils. Dans cette situation, c'est autre chose comme le petit a été puni pour ce qui s'est passé à la garderie. Annie suppose que ce père a simplement besoin d'aide au niveau des pratiques parentales, des moyens qu'il pourrait utiliser pour éduquer son fils sans le punir ou avec des conséquences appropriées. Concernant la garderie, Annie juge qu'ils ont fait une bonne intervention. Selon elle, c'est rassurant pour l'enfant de voir que sa situation n'a pas été prise à la légère. Par ailleurs, elle précise qu'ils auront du chemin à faire pour garder le lien avec le père. En ce qui a trait à l'enfant, Annie souligne qu'à cinq ans on est loyal à son parent. En ce sens, elle serait préoccupée de l'interprétation de la situation par l'enfant. Ce dernier pourrait croire que son père a été puni par sa faute et se sentir coupable. Elle considère que l'enfant peut également se sentir honteux et en colère d'avoir été battu. S'il n'exprime pas cette colère à la maison, Annie suppose qu'il l'exprimera peut-être dans ses comportements à la garderie. Par ailleurs, elle tient à préciser que si le père a frappé son fils une fois, elle ne s'attend pas à ce que l'enfant soit traumatisé. À l'opposé, si cette enfant vit cette situation de manière récurrente et que le père lui met tout sur le dos durant sa sentence : « on ajoute des traumas autour » de la fessée.

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Annie s'attend à ce que ce soit géré de la même façon d'une province à l'autre. Elle réitère trouver l'idée d'une sentence à domicile brillante. Elle aimerait que ce soit géré de

cette façon au Québec mais elle ne sait pas si c'est possible. Concernant l'âge de l'enfant, Annie estime que la correction physique donnée par ce père était démesurée mais qu'en général, une « fessée bien faite sur un enfant de cinq ans » lui convient : « tant qu'à utiliser la fessée, je la verrais plus sur les enfants plus jeunes que les enfants plus vieux ». Selon Annie, le but de la fessée sur de jeunes enfants est de les « saisir ». À partir de 10-12 ans, l'enfant contrôle plus ses émotions, d'autres types de conséquences peuvent être utilisés et la fessée peut être évitée. En ce qui concerne l'origine culturelle, Annie estime que ça change quelque chose dans la mesure où le parent vit peut-être un choc culturel. En ce sens, elle se met dans l'optique où ce parent a besoin de « désapprendre » et de faire l'apprentissage des pratiques qui sont acceptées au Québec. Elle précise que l'utilisation du bâton à la maison et de la règle à l'école pour discipliner les enfants est répandue dans plusieurs pays africains. De plus, les enfants sont élevés par plusieurs membres de la communauté et la punition corporelle est permise. Annie mentionne qu'elle rencontre des parents immigrants qui ont été élevés à coup de fessées et sont « totalement de bonne humeur et corrects après ce type d'éducation ». Ils viennent reproduire ça « ici » où ce n'est pas accepté. Par ailleurs, ce qui ne change pas pour Annie, peu importe d'où tu viens, c'est le fait de blesser l'enfant. Selon Annie, même si les pratiques viennent d'une culture où la punition corporelle est permise, elle ne pense pas qu'il soit permis de blesser l'enfant : « même en Afrique on ne donne pas des fessées jusqu'à faire des bleus ». Annie a l'impression qu'au Québec soit la punition corporelle est très petite et ce n'est presque rien (ex. : un enfant reçoit une claque pour avoir frappé sa sœur après quoi il est envoyé dans sa chambre) ou soit c'est trop fort et ça devient de l'abus. Elle estime que dans ces cas-là, ce n'est plus une punition corporelle en réponse à un comportement inadéquat mais une violence faite à un enfant sans raison.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Annie interviendrait principalement avec le père et viserait des objectifs au niveau des pratiques parentales. Elle irait questionner sa colère tout en reconnaissant sa légitimité, elle lui demanderait « d'où ça sort » et comment il la gère d'habitude. Ils pourraient travailler ensemble d'autres moyens pour gérer sa colère et éduquer son enfant. Par exemple, le père pourrait utiliser un système de renforcement, faire verbaliser son fils au retour de la garderie, faire des retraits en chambre ou sur une chaise, etc. Elle tenterait également de créer des

moments positifs père-fils afin de maintenir ou développer un lien d'attachement sécurisant. Dans le cas où la fessée est un moyen auquel le père croit, elle travaillerait avec lui pour qu'il puisse la faire comme il faut : quand, comment et pour quels comportements. Après lui avoir demandé de préciser cet aspect, elle réfléchit un moment : « c'est drôle parce que vite de même on dirait que je ne l'utiliserais pas pour beaucoup de choses ». Par la suite, elle se rétracte en mentionnant qu'elle connaît beaucoup d'autres moyens et qu'elle n'aurait pas tendance à montrer à un parent comment donner la fessée. Elle craindrait d'initier quelque chose qu'elle ne serait pas en mesure d'encadrer (ex. : force utilisée, etc.). Après réflexion, Annie pense qu'elle nommerait au père qu'elle comprend qu'il utilise la fessée, que c'est permis au Québec et que ça lui appartient. Elle préciserait qu'elle s'attend à ce qu'il la fasse bien mais elle ne la recommanderait pas car elle proposerait autre chose. Dans le cas où le père était d'une autre origine culturelle, Annie dit qu'elle s'assurerait de donner beaucoup d'informations et de reconnaissance au père :

Je pense que c'est un papa qui a besoin qu'on lui dise qu'on sait que c'est une pratique [...] acceptée dans son pays et qui peut être bonne mais qui n'est pas acceptée ici et qu'on doit lui montrer des nouveaux moyens. Et j'irais beaucoup dans une explication, dans un apprentissage de d'autres moyens et des lois ici [...] même si ça a pu fonctionner dans son pays ou que c'est une pratique qui est possible dans son pays, qu'ici elle n'est pas acceptée.

De plus, elle offrirait un soutien au milieu de garde afin de bien encadrer le retour de l'enfant à la garderie. Elle s'assurerait qu'il soit accueilli chaleureusement sans être trop questionné. Pour aider l'enfant à comprendre la sentence à domicile de son père, Annie pourrait lui expliquer que les adultes aussi ont des conséquences pour ce qu'ils font.

4.2.6.2. Incident critique de l'intervenante

Annie a cinq situations qui lui viennent en tête dont trois familles qu'elle désigne comme étant originaires de l'Afrique. Elle résume la première en précisant que le père (québécois) frappait sa femme et ses enfants. Il donnait des punitions corporelles aux enfants avec la tranche de sa main lorsqu'ils étaient turbulents (en arrière de la tête, aux épaules et aux bras). Elle précise que ses coups blessaient les enfants et qu'en ce sens ce n'était finalement pas un cas de punition corporelle mais d'abus physique. Dans la deuxième situation, la mère (québécoise) avait un lourd passé d'abus dans l'enfance. Pour punir ses enfants, elle les

collait « très raide » au mur en les maintenant ou elle les « pitchait » dans leur chambre où ils ne retombaient pas toujours sur le lit. Le garçon était davantage puni car il était plus réactif alors que la petite fille s'était « retirée à l'intérieur d'elle-même ». Annie mentionne que la mère avait développé des pratiques parentales agressives et violentes. Ces pratiques étaient toujours en lien avec un comportement « pas correct » des enfants. Ces derniers étaient très apeurés par elle. Annie se questionne de nouveau à savoir s'il s'agit de corrections physiques ou d'abus physique compte tenu que la mère n'avait pas d'autres moyens et qu'elle ne punissait pas les enfants pour les bonnes raisons. Dans le cas des trois familles africaines, Annie estime que les mères utilisaient beaucoup la punition physique car elles se retrouvaient isolées « alors qu'avant [...] le voisin pouvait élever l'enfant, c'était vraiment des communautés très aborigènes là ». L'une de ces mères donnait des coups de bâton sur les jambes de son enfant et ne savait pas qu'elle n'avait pas le droit de faire ça au Québec. Selon Annie, lorsque la famille est originaire d'une culture où la punition corporelle est répandue, prônée et acceptée, l'enfant risque moins d'être traumatisé : « c'est plus comme ça va de soi, j'ai fait quelque chose de pas correct, je reçois une punition corporelle et si jamais ça va trop loin cette punition-là, bien j'ai dans la tête qu'il y a plus de monde qui le voit, qu'il peut aller chercher du support ailleurs cet enfant-là ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Dans ces situations, Annie voit son rôle comme étant lié au développement des habiletés parentales par un *coaching*, du modelage avec les parents à la maison, de l'accompagnement pour mettre en place une routine, des règles avec des conséquences et des renforcements associés. Avec la mère québécoise, elle a beaucoup travaillé afin qu'elle reconnaisse ses gestes violents et qu'elle soit motivée à les travailler. Elle tentait de l'outiller afin qu'elle devienne un peu plus chaleureuse et qu'elle réponde davantage aux besoins de ses enfants. Elle prenait le temps de l'aider à reconnaître lorsque ses enfants demandent de l'attention positive, ce qui l'empêche de répondre à ce besoin et ce que ça lui faisait vivre. À chaque rencontre, Annie prenait un moment pour aborder les souffrances de la mère liées à son vécu. Elle l'aidait à reconnaître ses souffrances et à voir leurs impacts sur ses pratiques parentales. Ce moment était nécessaire afin qu'elle soit disponible aux changements proposés. Annie soulève que dès qu'il y avait un petit changement dans les pratiques parentales, les enfants se

comportaient mieux à la garderie. Pour la famille qui utilisait le bâton, Annie mentionne que la mère a appris d'autres techniques mais que c'était moins évident pour le père qui n'était pas toujours au Québec. Annie mentionne que le changement a pu être possible à partir du moment où l'intervenante de la DPJ leur a dit qu'ils ne pouvaient juste pas utiliser ce moyen « ici ». Annie dit avoir plus de tolérance pour une famille immigrante qui a été élevée là-dedans. Elle a davantage tendance à leur laisser le temps de s'adapter, elle leur explique que ce n'est pas comme ça ici, qu'ils devront apprendre d'autres moyens. Selon Annie, cette adaptation fait partie de leur intégration à la culture québécoise et canadienne. Elle précise qu'elle tenterait d'intervenir de la même façon avec une famille québécoise s'ils ont vraiment été élevés là-dedans; elle pourrait leur montrer tranquillement comment intervenir autrement. Par contre, elle précise que ça ne s'est jamais présenté : « les gens [...] au Québec qui utilisaient la punition corporelle l'utilisaient pas comme il faut (abusif) et c'était suite à eux-mêmes des abus physiques qu'ils ont vécus plus jeunes ».

4.2.6.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Durant son enfance, sa mère était à la maison et son père travaillait. Cette dernière utilisait la punition corporelle de temps à temps, lorsque les autres moyens n'avaient pas fonctionné ou s'avéraient insuffisants (séparer les enfants, pause punition, retrait, etc.) :

C'était quand [...] il s'était passé quelque chose de gros là, j'avais vraiment désobéi, [...] ma mère était vraiment fâchée, elle me disait « ok là va dans ta chambre » et souvent elle criait un peu plus et c'est quand tu montais les escaliers [...] elle donnait une claque sur les fesses pendant que tu montes, [...] mais elle ne me la donnait pas culottes baissées, pas couchée sur elle ou elle ne s'installait pas pour me fesser, c'était vraiment juste, elle voulait que je monte et ça presse.

Ensuite elle était envoyée dans sa chambre « le temps qu'il fallait » et elle criait à sa mère qu'elle était une vieille sorcière. Cette dernière l'ignorait, ne revenait pas là-dessus : « elle ne s'est pas excusée de nous avoir fessés, c'était ok, c'est parfait tu t'es calmée, tu sais pourquoi tu es en punition parfait ok comment tu vas pas le refaire la prochaine fois, c'est beau, la vie continue ». Annie précise qu'il lui est difficile de se rappeler à partir de quel âge elle a reçu des fessées, jusqu'où remontent ses souvenirs elle croit avoir reçu « de bonnes

fessées » de 4 ans à 13 ans. Annie dit avoir reçu moins de fessées que son frère qui était plus turbulent et « difficile ». Leur père leur a aussi donné quelques fessées : « il contenait vraiment sa colère mon père, il forçait de partout là pour se contenir et sa claque il nous la donnait mais pas trop fort. Ma mère elle se laissait aller à crier pis elle faisait son *swing* de main et une bonne claque ». Chez elle, c'était la mère qui cadrait et son père la supportait et apprenait d'elle. Annie mentionne que ses parents étaient exigeants et que leurs enfants devaient réussir. Ils les félicitaient beaucoup, soulignaient leurs forces, les récompensaient et vivaient des moments privilégiés en famille. Ils étaient très impliqués à l'école et dans leurs projets, elle les sentait intéressés et fiers. Annie mentionne que c'était très chaleureux dans sa famille. Avant qu'elle arrive à l'adolescence, sa mère était très cajoleuse, l'écoutait beaucoup mais :

[...] il est venu un temps où ce que avoir de la grosse pé-peine c'était plus très accepté là il fallait que je me contienne plus et ça je me souviens que ça m'ait dérangé [...] c'est là que mon père a pris plus de place, ma mère était moins sur la caresse, la cajole c'était comme là tu as des grosses larmes de crocodile, prends sur toi et règle ton affaire.

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue

Concernant la fessée, Annie mentionne qu'en grandissant elle s'est toujours dit que ça « faisait du sens » et qu'elle n'aurait pas de problème à faire ça lorsqu'elle aura des enfants : « on en avait beaucoup parlé avec des amies même dans le cadre de nos études et on dirait que tout le monde a reçu une fessée une couple de fois dans sa vie pis il n'y a personne que ça a dérangé tout le monde trouve que ça fait bien du sens ». Annie trouve qu'elle a été très bien élevée par sa mère et garde beaucoup de l'éducation qu'elle a reçue. Elle dit reconnaître les compétences de ses parents dans leur éducation. Par ailleurs, ce qu'elle ne souhaite pas inculquer à ses enfants c'est le côté inquiet et peureux de sa mère. Elle s'identifie plus au côté aventurier de son père. Elle aimerait donner davantage d'explications à ses enfants, leur donner des moyens au lieu de punir : « j'ajouterais ça ». Annie considère que ses parents étaient très autoritaires. Elle dit qu'elle n'était pas très désobéissante car elle avait l'impression qu'elle serait déshonorée si elle n'écoutait pas. Toutefois, elle s'approprie cet élément en mentionnant qu'elle aurait pu tester les limites davantage et que ce n'est pas la faute de sa mère si elle ne l'a pas fait.

4.2.6.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Annie répond qu'un parent ne doit pas *shaker* son enfant ou lui donner des claques au visage. Il peut faire des retraits en chambre mais pas plus de minutes que l'âge de l'enfant. Selon l'intervenante, le parent va trop loin lorsqu'il rejette l'enfant ou menace de le rejeter. Par ailleurs, il peut être convenable de lui serrer le bras ou de donner une tape sur les fesses mais sans lui baisser les culottes : « rien qui enlève l'intégrité de l'enfant ». Pour Annie, la fessée a pour but de ressaisir l'enfant en bas âge qui est en perte de contrôle quand d'autres moyens n'ont pas fonctionné. Elle mentionne qu'elle frapperait les fesses d'un enfant (une claque pas 3-4) s'il a vraiment été irrespectueux, arrogant et que ça fait plusieurs fois qu'il désobéit sur le même point malgré les conséquences : « là vraiment on veut qu'il soit saisi ». Annie considère que c'est différent si l'enfant est en perte de contrôle parce qu'il est triste. À ce moment, elle utiliserait davantage un arrêt physique dans ses bras pour le maintenir, le rassurer, le calmer. Elle donnerait une fessée à un enfant en grande colère pour l'arrêter, le calmer et ensuite elle le prendrait dans ses bras.

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

Annie se rend compte qu'elle ne connaît pas très bien la législation sur le sujet. Elle sait que lorsque les parents reconnaissent leurs gestes inappropriés, la DPJ réfère au CLSC pour un soutien des pratiques parentales. Elle dit aussi avoir vu des aberrations de la part de la DPJ qui menaçait de retirer les enfants aux parents s'ils ne cessaient pas cette pratique : « la situation continuait mais les gens autour n'osaient plus signaler ». Elle mentionne que tout ça est très relatif et que c'est devenu complètement flou pour elle en ce moment : « je ne peux pas claquer mon enfant jusqu'à ce qu'il ait des bleus mais est-ce que je le claque trop fort, pas assez fort? ». A priori, Annie croyait que c'était la même chose au Québec et au Canada. Ce qui lui fait peur dans l'article 43, c'est la notion de force car elle peut être utilisée de manière plus violente qu'une fessée (ex. : immerger la tête de l'enfant sous l'eau pour lui faire peur, le *shaker*). Après avoir hésité un moment à savoir si ce serait bien que l'école et la garderie conservent le droit de correction au Québec (dans ce cas, tout le monde devrait l'utiliser afin d'éviter qu'un enfant voit qu'il est frappé alors que d'autres non), elle préfère que ce droit

soit exclusivement réservé aux parents. Pour utiliser la force et infliger une douleur à un enfant, elle considère que l'adulte doit avoir un lien significatif avec lui afin qu'il le prenne bien et qu'il s'en sorte sans dommage. En ce sens, elle ne se voit pas frapper l'enfant de quelqu'un d'autre même pour le ressaisir. Si l'enfant est en crise, elle le met dans une pièce sécuritaire, lui parle et attend qu'il se calme. Annie dit vouloir croire que si le parent utilise la fessée c'est qu'il connaît bien son enfant et qu'il mesure sa force. Concernant la définition de « force raisonnable » de la Cour suprême, Annie mentionne que ça lui convient très bien. Par ailleurs, elle ajouterait qu'il est déraisonnable de donner des coups avec le poing, la tranche ou le revers de la main car c'est plus violent. Selon Annie la paume de la main « claque moins ». Concernant les parties du corps, elle exclurait également le dos et privilégierait de frapper les fesses de l'enfant :

[...] les fesses sont bonnes pour recevoir, s'il faut là, parce qu'il n'y a pas de muscle, il n'y a pas de vertèbre, il n'y a pas de vaisseau important sanguin qui pourrait éclater, tu sais, tu connais pas ce que tu peux faire éclater dans un petit corps d'enfant, tant qu'à faire éclater quelque chose j'aime mieux faire éclater un petit vaisseau d'une fesse que quelque chose d'autre.

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Annie trouve inacceptable d'utiliser la force envers un animal sauf si c'est pour se défendre. Sinon elle juge que c'est de la cruauté tout à fait gratuite que de blesser un animal. Toutefois, elle précise qu'elle donne des taloches sur le museau de son chat lorsqu'il monte sur le comptoir : « je trouve qu'une correction physique à un animal que tu aimes et que tu es en train d'élever, c'est acceptable au même titre qu'un enfant ». Concernant les adultes, Annie ne peut tolérer aucun adulte qui en frappe un autre : « il n'y a pas de correction physique pour un adulte ». Après avoir reçu de l'information sur la législation en vigueur à ce sujet, Annie dit être contente de ces lois qui lui conviennent bien : « ben oui, c'est juste eux [les enfants] qui ont le droit d'être corrigés ».

À l'issue de l'entretien, Annie mentionne avoir trouvé la rencontre déroutante. Elle ne se sent plus assise sur ses positions concernant la fessée. Autant elle se voyait bien encadrer un parent pour qu'il la donne à son enfant adéquatement, autant elle se sentirait responsable s'il ne l'utilise pas comme il faut. Annie ajoute que même pour elle ce n'est pas clair comment

elle encadrerait un parent dans sa pratique de la fessée : « alors je me dis que ça ne doit pas être clair pour bien du monde notre rôle ». Elle se souvient avoir déjà répondu à un parent qui disait utiliser la fessée que c'était quelque chose de possible et permis lorsque c'est fait de façon appropriée : « mais bon ce n'est pas moi qui va vous dire de le faire mais je peux vous proposer d'autres choses et on avait parlé de d'autres choses ». Concernant son éventuel rôle de parent, autant elle dit connaître « mille » autres moyens, autant elle se voit utiliser la fessée. Par contre, à la fin de l'entrevue, elle ne voit plus à quel moment et pour quel comportement la fessée serait appropriée :

Finale peut-être que je vais l'utiliser quand je vais être à bout, c'est tu là qu'on utilise la fessée finalement? C'est tu quand on est plus capable, qu'on a fait tous les autres moyens et que là on le frappe? Ben là quand tu es rendu là tu ne le fais plus comme il faut, parce qu'on est à bout, on perd le contrôle, là on frappe tu trop fort?

4.2.7. Chilène

4.2.7.1. Incident critique tiré de l'actualité

Chilène réagit en mentionnant que le monsieur y était allé beaucoup trop fort : « Tu ne vas pas frapper un enfant de 5 ans jusqu'à ce qu'il ne puisse plus s'asseoir, ça c'est de la violence. ».

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Chilène soulève que sa première réaction était un jugement. De son point de vue d'intervenante, elle considère que ce père est fâché parce que son fils ne s'est pas bien comporté à la garderie. Selon elle, le but du père n'est pas de faire mal à l'enfant mais de faire en sorte qu'il se comporte bien à la garderie. Le père croit sans doute bien faire mais il ne prend pas le meilleur moyen pour atteindre ses objectifs : « Maintenant comment le faire, c'est ça qu'il a besoin de savoir le père, [...] comment, quel chemin prendre pour arriver à mon but qui est que mon fils se conduise bien à la garderie ». Par ailleurs, elle soutient que l'enfant n'est pas en mesure de raisonner de cette manière : « à 5 ans il n'est pas capable de se dire mon père ne veut pas me faire mal [...] il me frappe mais ce n'est pas correct de frapper, [...] mon père c'est mon idole, ce que mon père fait c'est correct ». L'enfant se dit que si son père le frappe c'est qu'il n'est pas correct (l'enfant). Chilène soulève que l'effet

pervers de ce moyen est de produire l'opposé de ce qui est escompté : « Au lieu de se corriger, il intègre que je mérite qu'on me frappe parce que je ne suis pas correct, et si je ne suis pas correct alors je vais faire des affaires qui ne sont pas correctes, c'est ça qu'on attend de moi ». L'enfant peut aussi croire que son père ne l'aime pas et donc, qu'il n'est pas un enfant aimable. Il peut aussi apprendre que lorsque l'on veut quelque chose, on doit frapper pour l'obtenir. Concernant l'intervention de la garderie, Chilène considère que ce n'était pas la bonne réaction. Selon elle, il est préférable de rencontrer la famille pour commencer. Il faut d'abord voir si ce monsieur est ouvert à changer ou s'il ne veut rien savoir. En appelant les autorités, « d'emblée vous l'accusez [...] il y avait un problème mais là vous venez de créer [...], pas juste un problème mais un livre de problèmes ». Chilène rappelle qu'au départ le père avait un problème pour comprendre les besoins de son fils, le sens de ses comportements et comment intervenir avec lui. Maintenant, il a un dossier criminel et on a créé une barrière entre eux. En ce qui a trait au jugement de la Cour, Chilène considère que ce dernier encourage les parents à corriger les enfants à condition qu'il n'y ait pas de blessures, ce qui sous-entend qu'ils ont le droit de frapper. Elle souligne qu'il y a beaucoup de parents qui frappent sans laisser de traces : « il y a des coups qui détruisent de l'intérieur. Avant que ça ne se produise il faut bien que ce soit clair que c'est pas le meilleur moyen, c'est pas un moyen du tout. [...] ce serait mieux que ce soit clair, qu'on ne peut pas frapper du tout ». Chilène considère qu'une sentence de 20 jours de réclusion à domicile devrait venir avec une forme d'intervention. Dans le cas contraire, ce n'est que punitif et le père n'apprendra pas plus à gérer les comportements de son fils. Elle ajoute que pour une condamnation de voie de fait grave, la sentence apparaît bien clémentine.

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Chilène considère que peu importe l'âge de l'enfant, que ce soit le père ou la mère qui lui fait mal, c'est encore plus douloureux pour l'enfant car la douleur est infligée par son parent. Par ailleurs, elle considère que ça dépend un peu de l'âge. À cinq ans, c'est beaucoup trop jeune car l'enfant ne peut pas comprendre. Elle réitère que ce n'est pas correct de frapper mais que c'est moins pire dans la période de latence (6-11 ans) lorsque ça vient avec un discours qu'un enfant plus âgé peut comprendre (pourquoi, les comportements indésirables, les attentes, etc.). Elle précise qu'à l'adolescence :

[...] il ne faut plus y penser parce que là on n'est plus dans la fessée, ça va être vraiment dans les conflits physiques parce qu'il va y avoir le retour du coup. Si à l'adolescence tu lui en donnes, c'est normal hein, instinctivement, humainement parlant, on se défend, il va se défendre, donc ce ne serait plus la fessée ce serait un combat entre parent-enfant.

Selon l'intervenante, il y a plusieurs théories implicites qui circulent liées à la punition corporelle quand il est question d'origine ethnoculturelle, comme si ça n'avait jamais existé au Québec, « on a des lois qui disent que non, on ne frappe pas point et quand on frappe écoute la protection de la jeunesse s'en mêle pour de bon, [...] les autres oui, ha les gens de telle origine oui eux autres oui ils frappent les enfants mais écoutez... à la limite un français va gifler son enfant, c'est correct ils sont français, tu vois? Et ça existe encore, ils frappent mais il n'y a pas de marques et c'est correct ». Chilène dénonce le fait que pour certaines personnes c'est ancré dans leur esprit que telle origine culturelle frappe comme si c'était écrit dans leur front. Elle précise que dans sa culture d'origine certaines personnes utilisent la punition corporelle mais pas jusqu'à blesser un enfant, « je ne pense pas que ça ait rapport avec l'origine culturelle, peu importe l'origine culturelle c'est méchant. Tu frappes un enfant de 5 ans jusqu'à ce qu'il ne puisse plus s'asseoir, ses petites fesses saignent, c'est méchant, non, en principe si tu frappes un enfant c'est que tu veux le corriger et ça, ça ne peut pas corriger ». La perception de l'intervenante ainsi que ses interventions ne seraient pas différentes car ces dernières dépendent essentiellement de ce qui se passe dans la relation parent-enfant en dehors de la fessée; l'enfant a-t-il la conviction que son parent l'aime? Ont-ils des moments privilégiés ensemble? Concernant la province, Chilène considère que ça dépend davantage de l'intervenant que du lieu où l'incident se déroule. Selon elle, l'intervenant peut décider de dresser un tableau où le monsieur n'est vraiment pas correct et demander le retrait de l'enfant ou tenter une approche avec la famille pour voir si le père peut utiliser d'autres moyens.

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Pour l'intervenante, c'est important d'aller voir l'intention du père et les impacts sur l'enfant. Selon elle, il faut d'abord voir avec la famille, faire verbaliser le père et l'enfant, recadrer les échanges pour qu'ils se comprennent. Elle irait vers l'enfant pour voir comment il se sent, comment il perçoit son père, comment il se perçoit lui-même, est-ce qu'il pense que

son père le déteste? Il est important pour elle que l'enfant sache qu'il a quelqu'un vers qui se tourner si ça se reproduit. Elle irait voir avec le parent, comprendre son but, pourquoi il a frappé, est-ce que c'était pour faire mal ou si c'était un moyen d'encadrement pour lui? Éventuellement, elle proposerait d'autres moyens qui vont avoir des effets positifs pour atteindre son but. Elle explorerait comment ce père est avec son fils dans d'autres circonstances, est-ce que l'enfant reçoit de l'attention positive, de l'affection, quelles sont les pratiques parentales positives du père, quel est le lien père-fils? Chilène considère avoir un rôle de *coaching*, d'accompagnement, de soutien :

[...] je vais juste les aider à voir les moyens qui étaient à la disposition mais qu'ils ne voyaient peut-être pas parce que c'est beaucoup plus facile de lancer une tape que d'utiliser ces autres moyens-là. Les aider à ouvrir les yeux sur l'avenir et sur le présent aussi, comment l'enfant se sent avec vous quand vous le frappez, comment il interprète les interactions, et au niveau de ses habiletés sociales de l'estime de soi, [...] juste aider que chacun soit attentif aux besoins de l'autre. Au besoin du parent d'exercer son rôle parental, d'encadrer de superviser, de se sentir compétent [...], quand mon enfant agit bien à l'école, à la garderie ou dans la société on se sent compétent comme parent. [...] Le besoin du jeune qui n'est pas répondu à la maison [...] de plus d'écoute, de plus d'attention [...] Qu'est-ce qu'il manque au jeune qui fait qu'il réagit de cette manière? Donc que chacun comprenne les besoins de l'autre et puis voir comment on peut répondre à ce besoin-là.

Elle se désole que certains enfants se retrouvent à la DPJ alors qu'ils ont de bons parents qui voulaient les éduquer mais qui manquaient de moyens. Elle considère que pour certains parents il est normal de frapper puisqu'ils ont été élevés de cette manière et ont l'impression que ça les a aidés.

4.2.7.2. Incident critique de l'intervenante

Chilène présente la situation d'une mère monoparentale et de son fils de 7 ans. La mère a des problèmes financiers, elle travaille de nuit dans le système de santé. Elle est pressée d'aller reconduire son fils chez la gardienne pour aller travailler, ce dernier se prend des tapes au moment de faire ses devoirs car il bouge beaucoup, n'écoute pas, etc. La mère disait qu'elle frappait son fils parce qu'elle était dépassée, que c'était trop, qu'elle ne savait plus quoi faire ou dire par rapport à ses comportements. Le garçon me rapportait que sa mère l'avait frappé dès que j'entrais dans la maison dans l'espoir que je la « punisse ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Chilène mentionne qu'elle n'a aucune gêne à aborder la punition corporelle parce qu'elle ne juge pas. Selon elle, le parent doit comprendre que l'intervenant sait que son but est noble, ce n'est pas de faire mal mais d'exercer son rôle parental. À partir de là, il est possible de discuter comment atteindre son but autrement. Dans cette situation, Chilène n'a pas porté ses interventions uniquement sur les devoirs. La mère a appris que son fils craignait d'être donné en adoption car elle disait souvent qu'elle aimerait avoir un fils sage comme son cousin, ce qui jouait sur l'image que son fils avait de lui-même. La mère s'est rendue compte qu'elle ne prenait pas le bon chemin pour que son fils s'améliore. Pour lui, le moindre effort c'était trop car il ne se sentait pas compétent. L'intervenante a fait voir à la mère que si elle voulait atteindre son but (avoir un fils qui fait ses devoirs), il fallait que ce dernier se sente bien dans sa peau pour oser un effort. En lui renvoyant une bonne image de lui, il pourra oser travailler par lui-même et sera en mesure de développer son autonomie par rapport à ses devoirs. Chilène précise qu'il est plus difficile de travailler avec les enfants qui ont l'habitude de se faire frapper par leurs parents : « il y a un risque que toi tu n'aies plus de moyen avec cet enfant-là [...] s'il a pris l'habitude de fonctionner comme ça [...] lui faire écouter une consigne, d'avoir son attention par d'autres moyens que par la tape [...] c'est long mais ça arrive ». De plus, elle mentionne vivre un malaise car ces enfants s'attendent à ce que l'adulte intervienne comme son parent, par une tape ou des reproches.

4.2.7.3. Expériences personnelles de l'intervenante

Relations avec le(s) parent(s) en tant qu'enfant

Élevée en Haïti, c'est la mère de Chilène qui faisait la discipline et son père était « doux comme un agneau ». Lorsque sa mère se fâchait, elle allait se réfugier derrière son père où elle savait qu'il n'allait rien se passer. Elle décrit sa mère comme une femme de fer en or. Cette dernière tenait la barre dans la famille mais adorait ses enfants. Il y avait beaucoup de renforcements positifs et les enfants étaient toujours dans les jupes de leur mère.

[...] J'ai reçu des tapes mais je savais que ma mère m'aimait, de toute façon je n'avais qu'à aller trouver mon père. [...] Enfant non, avant 5 ans, on n'est pas tannants à cet âge-là, on peut l'être mais chez nous non. Mais non, ma mère écoute,

elle nous adorait. C'était suave, délicieux. Mais quand je recevais des tapes mais je savais très bien que ma mère elle m'adorait mais [...] que j'avais fait quelque chose de pas correct.

Chilène précise que sa mère donnait parfois deux ou trois petites tapes sur les fesses, pas très fortes, à travers les vêtements: « ça brulait mais il n'y avait pas de marque. Après c'était elle qui nous consolait ».

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue

Sans avoir étudié dans le domaine, Chilène considère que sa mère était une excellente éducatrice. Elle savait comment réagir avec ses enfants, les accompagner, leur parler, les éduquer et leur montrer où chaque chemin pouvait les mener. Ce qu'elle laisserait de côté, ce sont les tapes « évidemment » car elle ne perdrait pas son temps à donner la fessée si elle avait des enfants. En lui demandant de préciser ce qu'il l'avait poussée à remettre cette pratique en question, elle précise : « pour moi, je vais dire quelque chose de monstrueux, c'était correct. Par contre, moi mon enfant aujourd'hui qui va grandir dans un milieu où on lui dit : on t'a donné une tape? C'est donc ben méchant. Lui il va interpréter : ma mère ne m'aime pas, ma mère est méchante, elle m'a donné une tape c'est pas correct. Parce que c'est toute la construction cognitive qui vient avec ça, non. [...] donc ce n'est pas la douleur qu'il a sentie quand je lui ai donné des coups mais tout ce qu'il va intégrer parce qu'il pense que je ne l'aime pas, vous voyez ». Chilène considère que la culture ambiante l'a amenée à délaisser cette pratique car pour elle ce n'est pas tant la tape qui fait mal mais le discours qui vient avec : « Est-ce que c'est un discours positif, constructif ou c'est un discours qui dénigre ou rabaisse l'enfant? Alors là, plus que la tape, ça tue l'enfant. [...] ».

4.2.7.4. Positions de l'intervenante

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Chilène précise que dans ses interventions auprès des parents avec qui elle travaille : « c'est zéro, tu ne frappes pas l'enfant ». Selon elle, l'exercice de l'autorité parentale doit se faire sans frapper. De plus, elle souligne qu'un parent fâché a rarement la capacité de contrôler sa force alors il vaut mieux ne pas l'utiliser. Lorsqu'un adulte utilise la force

physique (maison, garderie, etc.), il envoie comme message à l'enfant que lorsque ça ne fait pas son affaire, c'est correct de frapper.

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

Chilène dit ne pas être très au courant des lois. Elle ne se rappelle plus si les parents ont ce droit (punition corporelle) au Québec ou en France. Après la lecture de l'article 43 du code criminel canadien, Chilène se demande dans quelle mesure les gens sont capables de moduler leur force de manière raisonnable quand ils sont en colère : « quand tu en viens à frapper ton enfant c'est que tu n'en peux plus, tu as perdu le contrôle sur ton enfant, donc ça se peut que tu perdes aussi le contrôle de ta force physique, c'est ça le danger ». Chilène souligne que ce que la Cour suprême semble juger raisonnable, c'est de frapper avec la main un enfant entre 2-12 ans mais pas à la tête. Elle souligne que frapper un enfant aux fesses, au dos, à la poitrine, aux jambes, ça peut aussi endommager le corps : « peu importe la tête ou non, c'est pas juste l'endroit, c'est le fait même de frapper, [...] peu importe l'endroit où tu frappes, tu frappes ».

Concernant le fait que ce droit soit réservé aux parents, Chilène estime qu'il y a au moins à la garderie et à l'école où il faut trouver d'autres moyens d'intervenir auprès des enfants et où ses derniers peuvent apprendre à socialiser, à développer leurs habiletés sociales et d'autres stratégies de résolutions de problèmes et de conflits : « sinon ça fait une belle société où ça fait pas mon affaire, je cogne ». Le fait que ce soit interdit de frapper les enfants à la garderie et à l'école constitue un facteur de protection pour les enfants qui sont frappés à la maison. Ces derniers peuvent se questionner sur les pratiques de leurs parents et les remettre en question si l'école trouve d'autres moyens pour intervenir sur un même comportement. Par ailleurs, Chilène souligne que l'enfant qui est frappé à la maison peut devenir difficilement gérable à l'école.

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Chilène mentionne ne pas connaître les différences à ce sujet. Elle dit s'attendre à ce que ce soit très différent. Selon Chilène, un adulte n'a pas à être « corrigé » et on ne doit pas le frapper. Elle souligne qu'on ne devrait pas frapper un enfant non plus. Elle mentionne qu'elle

ne pensait pas qu'on « corrigeait » un animal mais qu'on le « dressait » et elle espère que nous ne sommes pas traités comme des animaux. Après avoir été mise au courant des dispositions législatives en vigueur, l'intervenante résume « c'est la même chose, un adulte, 5 ans et 5 ans pour une blessure ou avoir infligé une douleur à un animal [...] Donc on peut infliger une douleur à un enfant mais pas à un animal, bizarre. [...] on s'entend que frapper même si tu ne frappes pas à la tête ça provoque une douleur évidemment donc, moi je trouve ça vraiment étrange. Je l'ignorais ».

4.2.8. Jean

4.2.8.1. Incident critique tiré de l'actualité

Jean réagit d'abord en mentionnant que c'est assez logique sur le plan juridique mais qu'il ne croyait pas qu'on puisse être condamné pour des punitions corporelles au Canada compte tenu du fait que, sans être encouragées, elles n'étaient pas interdites. Il pensait que malgré des tentatives pour l'abroger, la loi canadienne autorisant les punitions corporelles n'avait pas été changée. Il s'explique alors la situation : « si ça occasionne des blessures à l'enfant, c'est autre chose qu'un parent qui donne une tape à son enfant, là ce qu'on décrit c'est qu'il y a exagération, il y a des ecchymoses et tout ça, l'enfant a les fesses rouges, ne peut pas s'asseoir le lendemain à la garderie, ça sort du cadre de la punition corporelle ».

Réactions et interprétation à l'égard des différents acteurs

Concernant le jugement, Jean se dit préoccupé comme intervenant-clinicien du fait que ce père soit « enfermé » avec son enfant pendant 20 jours : « si le monsieur est impulsif comme ça [...] en plus il va être fâché contre son garçon qui l'a mis dans le pétrin ». Il espère qu'une intervention a été proposée à la famille afin que quelqu'un s'occupe aussi des conséquences du jugement pour ce père et cet enfant. Jean se demande essentiellement : « quelles sont les bonnes raisons qui font qu'il a fait ça? ». Il suppose que son fils a dû faire quelque chose qui l'a touché directement : « a-t-il été humilié des comportements de son fils à la garderie? ». Il ajoute être certain que cet homme aime son enfant et qu'il n'a pas fait ça pour le faire souffrir. L'intervenant dit qu'il ne serait pas vraiment préoccupé de savoir comment l'enfant se sent dans la mesure où c'est à son père de s'en occuper et de régler cela. Il ne voit pas nécessairement ça comme un traumatisme pour l'enfant à moins que ça ne se

répète. Dans ce contexte, il considère que la garderie a la responsabilité de signaler : « ils n'ont pas à faire une thérapie familiale et ils n'ont pas à camoufler ça, surtout pas ».

Réactions suite à la modification d'éléments de contexte

Concernant la province, Jean croit que ça se serait passé à peu près de la même façon au Québec car selon lui, nous avons à peu près la même logique que le Nouveau-Brunswick qui possède une loi semblable à la protection de la jeunesse. L'âge de l'enfant ne change pas la perception de Jean car selon lui, c'est inacceptable de frapper un enfant qu'il ait deux, dix ou 18 ans. Par ailleurs, il mentionne qu'à force égale, un coup porté sur un enfant de trois semaines a davantage de conséquences sur le plan physique. Jean considère que battre un enfant n'a pas de sens, mais il précise que « ça a du sens pour travailler avec les gens ». Le genre du parent ne modifie pas non plus sa perception dans la mesure où un parent est un parent : « s'il bat ses enfants, c'est du pareil au même ». L'origine culturelle ne change pas non plus sa perception : « Je ne pense pas que ce soit une règle culturelle particulière qu'il faille battre les enfants ». Par exemple, Jean précise qu'on dit souvent que les haïtiens frappent leurs enfants pour les éduquer. Pourtant, il connaît des haïtiens pour qui il n'est pas question de frapper leurs enfants. À sa connaissance, il n'y a pas d'endroit (Europe, Amériques, Caraïbes, etc.) où il est valorisé de « battre les enfants pour les corriger ». Il dit avoir entendu parler qu'au Moyen-Orient, en Iran, il y aurait « des violences systématiques épouvantables » envers les enfants mais qu'il ne connaît pas assez bien ces peuples pour se prononcer. Par contre, il se souvient :

[...] en Angleterre on battait les enfants, le droit a été abrogé je ne sais pas quand, il n'y a pas si longtemps on battait les enfants avec des palettes de bois, penchés sur le bureau, et ça c'est des pays « civilisés », c'est le seul que je connais où c'était accepté et valorisé pour ce que j'en sais.

En ce sens, peu importe l'origine culturelle « si tu vis au Québec on peut, il faut aider les gens à adopter les règles du Québec, pas -ha tu es haïtien ça se comprend ! et on laisse aller ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

S'il avait à intervenir dans cette situation, Jean espère qu'il pourrait travailler avec une certaine marge de liberté, de volonté et d'engagement avec cette famille. Il précise qu'il aurait de la misère à être « applicateur de mesures » (DPJ). Il irait voir les bonnes raisons qui font que le père a fait ça, le sens que ça a pour lui, ce qui l'a poussé à ce moment-là à faire ce qu'il a fait, etc. Pour Jean, ce qui est central c'est le père car c'est son rôle de se rapprocher de son fils, de fabriquer autre chose avec lui afin qu'ils puissent être autrement qu'en grande tension. Jean mentionne qu'il serait très prudent à l'idée de soigner l'enfant d'un traumatisme causé par son parent : « il faut aider le parent à aider son enfant ».

4.2.8.2. Incident critique de l'intervenant

Jean a plusieurs situations qui lui viennent en tête, dont une où c'était les intervenants d'un foyer de groupe qui frappait un adolescent. Il raconte qu'au départ il croyait que le jeune était peut-être psychotique, qu'il délirait, inventait ou tentait de manipuler. Finalement, il a compris que ce jeune était frappé par les éducateurs du foyer, ces derniers n'en pouvaient plus. Il se rappelle avoir fait une plainte à la DPJ de l'époque mais il n'y aurait pas eu ni de réprimandes ni de soutien pour les intervenants impliqués. Jean a également travaillé avec des familles aux prises avec des jeunes « multiproblématiques » (DI, TED, TC, SM, etc.)²⁶. Les parents avaient aussi « vécu des trucs *heavy* » et en arrivaient à frapper leurs enfants. Les intervenants disaient avoir tout essayé. Jean était dans une approche d'approvisionnement avec ces familles. Ce qu'il a vu dans ces familles, c'est que pour eux frapper était une manière d'éduquer, ça arrivait dans un moment où les parents étaient impuissants : « Ce que j'ai remarqué c'est que ça arrive souvent [...] à des moments d'impulsivité là, [...] des cycles où toi-même tu as subi ça de temps en temps, c'est quasiment normal pis en plus ça t'a peut-être même aidé dans la vie soi-disant ». Il présente également deux situations père-fils. Dans la première, il s'agit d'un père haïtien qui avait eu du mal à s'intégrer au Québec. Il croyait qu'en punissant sévèrement son fils au fur et à mesure, il parviendrait à le « blanchir », à faire en sorte qu'il passe inaperçu. Ainsi, il souhaitait éviter qu'il soit ostracisé, qu'il se mette dans

²⁶ DI: Déficience intellectuelle, TED: Trouble envahissant du développement, TC: Trouble du comportement, SM: Santé mentale.

le pétrin en ayant des comportements répréhensibles. L'autre dyade père-fils était venue consulter pour les problèmes scolaires de l'enfant. Pour résumer, il s'est avéré que les problèmes d'absentéisme du fils étaient, entre autres, liés à un conflit de loyauté envers son père qui n'était pas allé à l'école et qui avait tout de même réussi dans la vie. Concernant la punition corporelle, le père avait été élevé de cette manière et pour lui c'était justifié : « Je m'en suis bien sorti, regarde ». Jean précise : « encore là, ça se travaille ».

Perception du rôle et pratiques d'intervention

Jean mentionne que c'est en nommant directement aux parents : « vous devez avoir de bonnes raisons pour faire ça », qu'il obtient l'information liée au sens que les parents accordent à leurs actions. C'est ainsi que le père haïtien a répondu qu'il voulait blanchir son fils. Dans ses interventions, Jean ne se centre pas là-dessus car il considère que ce n'est qu'un aspect de la complexité de la situation familiale. À ce sujet, il cite Osloos : « Si on fixe sur le symptôme, on risque de fixer le symptôme ». Avec les familles aux prises avec une situation multiproblématique, il se colle au besoin identifié par le parent et le lien peut se créer à partir de l'attention et des actions concrètes portées sur ce qui est important pour les parents : « après, on peut travailler autre chose, c'est par eux qu'il faut passer ». Il précise :

[...] on ne bondissait pas, on travaillait avec les gens, on ne dénonçait pas et généralement ça s'estompait, quand les parents avaient le sentiment de reprendre un peu de contrôle et de pouvoir [...] sur leurs enfants et sur leur vie, ils n'avaient plus besoin de crier et de frapper.

L'intervenant observe qu'il est délicat de critiquer le comportement d'un parent envers son enfant car indirectement ce sont ses propres parents qui sont critiqués. Comme son père faisait ça, dire que ce qu'il fait à son fils n'est pas bien c'est aussi dire que ce que son père faisait n'était pas bien : « je pense que les parents réagissent souvent à ce niveau-là, le fait d'être blâmés pour ce qu'ils font à leurs enfants sous-entend que leurs parents à eux sont blâmables. Ça c'est délicat pour n'importe quel enfant, que tu aies 40 ans ou 18 ans, si on blâme tes parents, tu te raidis et tu te fermes ». Alors, il dit avoir ouvert ça en disant clairement se rendre compte qu'il critiquait son père : « ça a baissé les tensions et lui a compris que lui-même avait été pogné là-dedans et ne pouvait pas parler contre son père ou critiquer son propre père ».

4.2.8.3. Expériences personnelles de l'intervenant

Jean se rappelle de la *strap* à l'école primaire où le directeur sadique leur faisait choisir entre la mince, la moyenne ou l'épaisse. Comme il était bon à l'école, il estime avoir été moins souvent « puni » que ses amis:

Moi j'ai pas été trop pris là-dedans mais je me rappelle d'avoir eu des marques bleues parce qu'avec une règle sur les bras [...] et on vivait dans ça et c'était normal, si on disait ça à nos parents ils nous disaient à l'école c'est le prof qui est maître, il a sûrement eu raison de le faire.

À la maison, l'autorité était exercée par sa mère mais comme elle parlait beaucoup, les enfants l'écoutaient peu. Le père de Jean était un homme plutôt réservé qui parlait peu, ce qui faisait en sorte que lorsqu'il disait quelque chose, les enfants l'écoutaient : « la rareté donnait du poids à ses commentaires ». Jean raconte avoir reçu quelques coups de règle sur les fesses de la part de sa mère mais que ce n'était pas valorisé chez eux. D'ailleurs, son père ne les a jamais touchés : « pour lui je pense qu'un enfant, on ne tapait pas ça ». Il explique que sa mère était parfois exaspérée avec cinq enfants à s'occuper. Si ces derniers avaient de la peine, ils allaient vers tout de même vers elle. Le père était plus sérieux mais « il était là ». Lorsqu'il était absent pour le travail, Jean se rappelle que sa mère ne se plaignait jamais de son absence aux enfants. Elle leur disait que c'était grâce au travail qu'il faisait à l'extérieur qu'ils pouvaient manger.

Perceptions actuelles de l'« éducation » reçue et relations avec ses enfants

Comme personne et intervenant, Jean retient de l'éducation qu'il a reçue l'importance des frontières claires entre les parents et les enfants : « parce que je l'ai expérimenté, ça soulage un enfant de ne pas être accaparé, combien de mères accaparaient les enfants, en coalition contre le père qui n'était pas assez ci ou ça, les enfants sont coincés là-dedans ». Concernant la punition corporelle, Jean dit ne pas en vouloir à sa mère dont il comprend le contexte : « avec cinq enfants un après l'autre ». Il précise que ça ne l'empêche pas d'en prendre soin aujourd'hui. Il croit avoir remis en question l'utilisation de la punition corporelle sur ses propres enfants à cause du respect silencieux de son père et peut-être aussi parce qu'il a trouvé dur et injuste de voir ses amis se faire frapper à l'école. Il dit n'avoir

jamais levé la main sur ses enfants. Avant aujourd'hui, Jean dit qu'il n'avait pas fait de lien entre sa position sur les punitions corporelles et son expérience scolaire :

[...] j'y pense là parce qu'on en parle, mais je sais qu'on l'aimait pas (directeur), ça doit façonner une manière de penser les rapports avec les enfants. Malgré tout, je ne peux pas imaginer faire ça à mes enfants. Je le vois encore, je pense qu'il avait besoin d'être plus grand que tout le monde, je ne sais pas ce qui s'est passé dans sa vie, mais il avait besoin de dominer ce pauvre monsieur-là.

4.2.8.4. Positions de l'intervenant

Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité?

Jean considère qu'avec la capacité de parler que nous avons développée, les moyens et l'information dont nous disposons aujourd'hui, on ne devrait pas avoir besoin d'utiliser la force pour éduquer un enfant. Les parents ont à trouver les moyens d'être respectables pas de se faire respecter. Jean souligne qu'on ne se fait pas respecter en frappant un enfant avec des coups ou des mots : « là on parle des coups mais le dénigrement peut détruire un enfant peut-être plus ». Par ailleurs, il mentionne que ce n'est pas évident et qu'il ne serait surtout pas jugeant à l'endroit d'un parent qui frappe son enfant.

Législation canadienne et québécoise concernant la punition corporelle

À priori, Jean dit qu'il croyait que les punitions corporelles n'étaient pas interdites au Canada mais qu'il n'est pas clairement au fait de l'état actuel de la situation. Suite à la lecture de l'article 43, il considère l'article ambigu. Il se demande s'il est appliqué au Québec comme il voit des professeurs se faire « maltraiter » par des enfants sans réagir. Après certaines précisions sur la différence entre le Canada et le Québec, Jean constate que l'état des choses peut porter au conflit et à la confusion entre les paliers gouvernementaux. Il se demande si un professeur québécois pourrait revendiquer le droit de correction en tant que citoyen canadien. Il ne considère pas logique que ce droit ne soit réservé qu'aux parents non plus car « il faut un village pour élever un enfant ». À son sens, cette distinction peut contribuer à une sorte de désintérêt et d'indifférence envers les enfants des autres. Il se demande ce que ça envoie comme message aux enfants. Pour ce qui est des limites de la force raisonnable encadrées par la Cour suprême, Jean estime que ça a du sens d'interdire de

frapper à la tête ou au visage car ça touche à l'identité de la personne. Par ailleurs, il considère troublant de faire une loi pour dire qu'on peut toucher à telle partie du corps d'un enfant, entre tel et tel âge.

Usage de la force envers un adulte, un enfant et un animal

Jean pense que c'est la même logique pour les humains et les animaux. Selon lui, penser faire comprendre quelque chose à un animal en étant rude avec lui ne peut que le blesser ou le « sadiser », comme le parent qui frappe son enfant « pour supposément l'éduquer ». Il estime que frapper provoque pourtant l'effet contraire : « c'est l'effet pervers total [...] quand on agresse le monde on se prépare des lendemains douloureux, ça reste dans la mémoire, on les éduque à la hargne et à la haine, ils refont la même chose, c'est ce qu'on leur a montré ». Pour les adultes, Jean considère qu'en principe c'est pareil, qu'ils n'ont pas à être frappés. Par ailleurs, il précise que parfois il ne s'agit pas de coups : « j'ai entendu toutes sortes d'histoires de ce qu'on pouvait faire subir à des prisonniers sans les toucher, dans ce qu'ils leur servent à manger, toutes sortes de trucs, cracher dans le plat avant de le donner, c'est du même ordre à mon avis ». À la fin de l'entretien, l'intervenant trouve que c'est un très bon sujet qui a su le faire réfléchir : « je réalise que je savais des choses que je ne savais même pas que je savais ». Il termine en précisant qu'il y a la réaction légale et la réaction clinique :

Si les parents sont malmenés par les intervenants, imagines-tu toi? Ils malmènent leurs enfants, ils ont été malmenés et là les intervenants les malmènent, ouais... le juge peut condamner mais l'intervenant n'a pas à condamner.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Tout au long de ce chapitre, des liens sont établis entre les résultats obtenus et le contenu de la problématique et du cadre théorique. Le but de cette analyse est de répondre aux questions de recherche (quelles sont les représentations sociales des intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle? Quelles sont les implications de ces représentations pour la pratique?), ainsi qu'aux deux derniers objectifs de l'étude (analyser les représentations sociales des intervenants, explorer leurs pratiques d'intervention ainsi que leurs implications). Les dissonances dans la construction des représentations sociales, ainsi que les mécanismes d'adaptation visant à y remédier, sont également abordées tout au long de ce chapitre (Festinger, 1957; Jodelet et al., 1970; Sales-Wuillemin, 2005; Mannoni, 2006).

La première partie porte sur l'analyse des représentations sociales. Cette discussion découle du processus méthodologique d'analyse des données tel que présenté au chapitre III. Ce processus s'inspire de la démarche proposée par Moscovici (1976) et Negura (2006). Ainsi, une analyse thématique transversale a d'abord été réalisée suite à un repérage des opinions. En second lieu, les différentes attitudes ont été identifiées selon les niveaux identitaires impliqués : individuel, groupal, collectif (Sales-Wuillemin, 2005). Troisièmement, les différents stéréotypes qui se recoupent dans le discours des participants ont été analysés. Dans l'optique de la complexité, il appert plus cohérent de discuter de ces résultats de manière intégrée en évitant de présenter séparément les composantes des représentations sociales (opinions, attitudes, stéréotypes). En effet, selon la pensée complexe (Morin, 1990), ces trois composantes ne sont pas indépendantes mais plutôt imbriquées les unes dans les autres. Le choix de présenter les représentations sociales des intervenants de manière intégrée, sous forme d'images, s'inspire de Giordana (2010) et Seca (2010).

En ce qui a trait à la deuxième partie du chapitre, portant sur les implications pour la pratique, la discussion sur les résultats fait suite à une analyse thématique verticale et

transversale. Tout en faisant des liens avec la problématique et le cadre théorique, cette deuxième section explore les pratiques en lien avec les représentations sociales et les implications qu'elles soulèvent. Évidemment, les implications soulevées concernent davantage les représentations et les pratiques qui posent question. Finalement, ce chapitre se termine en ouvrant sur certaines pistes d'intervention et de recherche concernant les politiques et la législation, la formation des intervenants et l'intervention avec les familles.

5.1. Analyse des représentations sociales

Dans cette section, il est question de faire l'analyse transversale des opinions, stéréotypes et attitudes selon les différents niveaux identitaires impliqués tout en identifiant certaines dissonances et mécanismes d'ajustement visant à y remédier. Premièrement, il semble utile, afin de faciliter la compréhension du lecteur, d'illustrer de manière schématique la synthèse des différentes attitudes mobilisées au cours des entretiens de recherche (voir tableau à la page suivante). Chacune des attitudes est indiquée en précisant son orientation : favorable, neutre, défavorable, etc. (Negura, 2006). Concernant l'intensité dans les attitudes des participants, c'est-à-dire la charge émotionnelle au moment de l'entretien de recherche, elle semble différer selon les sujets abordés et les niveaux identitaires impliqués.

Tableau 5.1. Attitudes à l'égard de la punition corporelle selon les niveaux identitaires

	INDIVIDUEL (parent, citoyen)	GROUPAL (intervenant)	COLLECTIF (québécois)
MICHELLE	Favorable pour enfants Défavorable pour animaux Neutre à tendance favorable puis Défavorable école/garderie Défavorable pour adultes	Défavorable	Défavorable
NATHALIE	Neutre à tendance favorable pour enfants Défavorable école/garderie Défavorable pour adultes	Défavorable	Défavorable
KARINE	Défavorable	Défavorable	Défavorable
JULIE	Ambivalente, parfois favorable puis défavorable pour enfants Neutre à tendance favorable puis défavorable école/garderie Défavorable pour adultes	Défavorable	Défavorable
JOSÉE	Défavorable	Défavorable	Neutre à tendance défavorable
ANNIE	Favorable pour enfants, animaux Défavorable école/garderie Défavorable pour adultes	Favorable « si bien faite »	Défavorable
CHILÈNE	Neutre tendance défavorable pour enfants Défavorable école/garderie Défavorable pour animaux, adultes	Défavorable	Défavorable
JEAN	Défavorable	Défavorable	Neutre à tendance défavorable

Il est intéressant de constater qu'une minorité d'intervenants ($n=3$) conservent la même attitude sur le plan individuel et professionnel (niveau groupal). Ce sont les participants affichant une attitude globalement défavorable à la punition corporelle qui présentent la même attitude tant au niveau individuel que groupal. Cette absence d'ambiguïté entre leur attitude individuelle et groupale se retrouve également dans leurs opinions à l'égard de la punition corporelle. Ainsi, les intervenants défavorables à la punition corporelle selon ces deux niveaux identitaires présentent des opinions moins dissonantes (Jodelet et al., 1970; Festinger, 1975, Sales-Wuillemin, 2005), plus cohérentes, dans l'ensemble de leur discours. À l'opposé, les opinions mises de l'avant par la moitié des participants, qui s'affiche tantôt

neutre, tantôt favorable ou défavorable selon le contexte, ont tendance à refléter cette ambivalence et à aborder certains aspects de manière dissonante, voire contradictoire. Par exemple, un participant s'affichant favorable à la punition corporelle au niveau individuel peut dire que c'est une pratique efficace si elle est utilisée exceptionnellement et ensuite affirmer, en tant qu'intervenant, qu'un parent « n'en viendra jamais à ses fins » avec la fessée.

Autre élément à remarquer, c'est l'attitude selon le niveau identitaire groupal (en tant qu'intervenant) qui est la plus homogène. La très grande majorité des participants ($n=7$) affiche une attitude défavorable, plus ou moins chargée émotionnellement, dans leur rôle d'intervenant et ce, bien qu'ils présentent différentes attitudes au plan individuel. De plus, l'attitude mobilisée au niveau groupal est plus souvent la même au niveau collectif ($n=5$). Ainsi, même les participants démontrant une attitude favorable au niveau individuel affichent généralement une attitude défavorable lorsqu'ils parlent à partir du niveau collectif s'ils ne sont pas au courant de la législation : « nous au Québec ». On retrouve donc une différence, un décalage entre la sphère privée et la sphère publique (en privé, je suis favorable à la punition corporelle alors qu'en public, j'adopte un discours défavorable à cette même pratique), entre le discours officiel et les pratiques réelles (j'ai officiellement un discours défavorable à la punition corporelle alors qu'il m'arrive ou qu'il pourrait m'arriver de l'utiliser à la maison). Cet élément émerge de l'analyse des résultats et n'a pas été identifié dans la littérature sur le sujet. Ainsi, il semble plus admis socialement d'être défavorable à la punition corporelle comme intervenant et québécois malgré le fait que plusieurs participants ($n=5$) affichent des attitudes individuelles qui dissonent (un peu à beaucoup) avec cette posture. Ainsi, les intervenants ayant des tendances favorables à la punition corporelle au niveau individuel semblent moins l'afficher sur le plan professionnel. Dans leurs interventions, ils semblent davantage se servir du niveau collectif en affichant une attitude « officielle » plutôt défavorable à la punition corporelle comme pratique parentale. Nous questionnons l'impact de cette dissonance dans les pratiques d'intervention avec les familles au volet 5.2. Une participante fait figure d'exception (Annie) en s'affichant de manière favorable en tant qu'intervenante, à condition que la punition corporelle soit « bien faite » (une fessée ferme, de force modérée, avec la paume de la main, sur les vêtements, pour un

enfant autour de 3-5 ans). Cet aspect est davantage élaboré dans la section sur les implications pour la pratique (volet 5.2.).

Fait intéressant, sept intervenants sur huit ont fait l'objet de punition(s) corporelle(s) étant enfant, le plus souvent la fessée avec ou sans objet. Tout comme les différents écrits le stipulent, les intervenants se montrant plus favorables à la punition corporelle l'ont eux-mêmes expérimentée étant enfants (Miller, 1988; Doré, 1994; Bilhéran, 2006; Pagé et Moreau, 2007;   thier et Lacharité, 2009; Clément et Boileau, 2010). Malgré la petitesse de l'échantillon, on ne peut passer sous silence le fait que le ratio de participants affichant une attitude défavorable à la punition corporelle concorde avec l'étude réalisée au Québec à ce sujet, à savoir qu'il tourne autour de 50 % (*Enquête québécoise sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec*, 2004). De plus, la proportion identifiée dans le volet sur la transmission intergénérationnelle concorde avec les résultats de recherche, à savoir qu'environ le tiers des enfants reproduiront ces pratiques à leur tour, le tiers demeureront vulnérables aux stress psychosociaux et seront donc plus à risque d'adopter des pratiques éducatives    caractère violent et l'autre tiers n'auront pas recours à des pratiques éducatives    caractère violent ou négligent (Pagé et Moreau, 2007, p. 62). Dans cette recherche, près du tiers des intervenants à l'avoir vécu comptent le reproduire avec leurs enfants (2/7), plus d'un tiers l'ont plutôt remis en question mais peuvent y avoir recours lorsqu'ils se sentent épuisés ou impuissants (3/7) alors que près d'un tiers ne l'ont pas reproduit ou ne comptent pas du tout le faire (2/7).

Une seule participante dit n'avoir vécu aucune forme de punition corporelle étant enfant (Karine). Elle fait également figure d'exception alors qu'elle est la seule à répondre de manière structur  e et sans difficulté à la question : « jusqu'où un parent peut aller pour exercer son autorité parentale? ». Karine est également la seule participante    établir clairement la distinction entre une conduite parentale violente et non-violente : l'usage protecteur versus répressif de la force (Rosenberg, 1999). Comme il est expliqué dans le cadre théorique (p 56), l'utilisation préventive de la force répond à un but de protection envers l'enfant (l'empêcher de courir dans la rue en le retenant, exercer un contrôle physique en le serrant contre soi, etc.) tandis que l'usage répressif de la force viserait à faire mal dans le but de punir ou « corriger », ce qui est le cas de la punition corporelle.

Maintenant, quelles sont les images associées à la punition corporelle qui se dégagent du discours des intervenants?

5.1.1. Images de la punition corporelle

Afin de présenter les résultats de recherche sur les représentations sociales des intervenants rencontrés, il semble pertinent de les associer aux différentes images qui ressortent de leurs propos à l'égard de la punition corporelle (Séca, 2010; Giordana, 2010). Ces images sont une forme de synthèse figurative de la construction des représentations sociales identifiées dans le discours des participants. La tendance qui ressort du discours des intervenants pour définir la punition corporelle est la suivante :

C'est une pratique parentale (jugée appropriée ou non) visant à éduquer, contrôler ou « saisir » l'enfant physiquement pour arrêter ou corriger un comportement lorsque les autres moyens se sont avérés inefficaces, que le parent se sent impuissant, perd le contrôle ou est en colère. Habituellement, l'usage de la force est léger à modéré et ne laisse pas de marque ni de blessure.

La forme de punition corporelle la plus souvent mentionnée par les intervenants est la fessée. L'image de la « bonne » fessée est aussi évoquée (n=4) de différentes manières, une « bonne claque », « une bonne tape », « une bonne fessée en règle », « une bonne méthode », etc. Cette image fait écho à la construction historique et politique des représentations sociales à l'égard de la punition corporelle présentée dans le premier chapitre et concorde avec les résultats de l'étude de Clément et Boileau (2010) à l'effet que la fessée est la forme de punition corporelle la plus souvent rapportée. Selon l'image qu'en ont les intervenants, la fessée peut être administrée sur un enfant debout ou penché vers l'avant, sur les vêtements ou directement sur la peau (les « culottes baissées »), d'une à quatre fois de suite. L'utilisation d'objet est aussi mentionnée. Le plus souvent il s'agit d'une règle ou d'un bâton, mais la *strap*, le fouet, la ceinture et la tapette à mouche ont aussi été mentionnés. À part les fesses, les autres parties du corps les plus souvent impliquées dans la punition corporelle sont les jambes, les mains, les bras, le visage et l'arrière de la tête. Une seule intervenante a nommé une punition corporelle impliquant la bouche et l'utilisation d'une substance non-comestible (laver la langue avec du savon). D'autres formes de punitions corporelles sont évoquées telles

que gifler, secouer, serrer le bras, tirer les cheveux, lancer par terre, immerger la tête sous l'eau, etc.

5.1.1.1. Une fessée c'est pour corriger, un abus c'est pour faire mal

Contrairement à ce qui est présenté dans le cadre théorique concernant les tentatives infructueuses de distinguer la punition corporelle de l'abus physique (Durrant et Ensom, 2004), l'image de la punition corporelle, dans les représentations des participants, se différencie généralement de l'abus physique ou de la violence. Trois facteurs principaux sont à l'origine de cette distinction : l'intention éducative de la punition corporelle, la force utilisée (légère à modérée) et le fait qu'elle ne laisse pas de marque. Les buts éducatifs de la punition corporelle nommés par les intervenants sont: corriger, éduquer, saisir, faire peur, « marquer le coup », etc. Selon les participants, il s'agit bel et bien d'un abus physique ou de violence lorsque l'intention du parent est de faire mal, blesser ou si son geste est récurrent et laisse des marques.

Cette image de la punition corporelle, qui se distingue de l'abus physique par son but « correctif », sous-entend que l'intention parentale derrière la fessée n'est pas de blesser l'enfant, ni de lui faire mal. À ce sujet, une majorité des intervenants (n=6) abordent l'importance de la prise en compte de l'intention parentale dans l'intervention avec les familles (voir volet 5.2. sur les implications pour la pratique). Ceci concorde avec les écrits sur l'intervention sociale à ce sujet, à savoir l'importance de la prise en compte des motivations, des intentions ou des buts futurs du parent comme levier dans la création d'une relation de collaboration avec la famille (Miller et Rollnick, 2002; Lemay, 2009; Madsen, 2009). Par contre, cette distinction entre punition corporelle et abus peut également servir de mécanisme d'ajustement (rééquilibrage/étayage) à une dissonance dans le but de restaurer la cohérence dans le système de représentations (Jodelet et al., 1970; Festinger, 1975; Sales-Wuillemine, 2005; Mannoni, 2006). Chez certains intervenants, la lecture de l'incident critique crée une dissonance entre leur système de représentations initial (*la fessée n'est pas un abus car elle ne vise pas à faire mal à l'enfant*) et une nouvelle information créant un déséquilibre ou mettant à jour une incohérence (dans l'incident critique, la fessée donnée par le père a fait très mal à l'enfant). En effet, les intervenants qui différencient la fessée de l'abus ont tendance à préciser que, dans ce cas, le geste du père sortait du cadre de la punition corporelle

et ce, malgré le titre de l'article (*Un père condamné pour une fessée*). Ainsi, ils atténuent la portée des éléments qui induisent la dissonance (rééquilibrage : *cette fessée n'est pas une punition corporelle car elle a blessé l'enfant*) en renforçant leur représentation initiale (étayage : *il y a une différence entre un abus et une punition corporelle*). Par ailleurs, certains intervenants, dont un avec une attitude favorable à la punition corporelle, reconnaissent explicitement qu'une fessée, malgré son intention éducative, a également pour but d'infliger une douleur à l'enfant (n=3).

Trois participants étayaient l'image qu'ils ont de la punition corporelle comme étant une pratique éducative qui ne laisse ni marque, ni blessure, donc n'étant pas une forme de violence ou d'abus physique en évoquant l'idée stéréotypée suivante : *même dans les pays où la punition corporelle fait partie de la culture, on ne frappe pas jusqu'à blesser l'enfant. Ce mécanisme d'ajustement (étayage) vise à renforcer le système de représentations initiales lorsqu'il se trouve en état de dissonance (il est universellement reconnu qu'une punition corporelle acceptable ne laisse pas de blessure. Le père de l'incident critique a donné une fessée qui a infligé des blessures donc il ne s'agissait pas d'une punition corporelle mais d'un abus)*. Ce discours sous-tend que la punition corporelle fait partie d'une catégorie à part et qu'elle ne fait pas partie des formes de violence ou d'abus faites aux enfants. Telle qu'illustrée dans la problématique, l'image que se font les intervenants de la violence ou de l'abus physiques peut être déformée par la construction historique, culturelle des représentations à l'égard de la punition corporelle et de la banalisation de son utilisation dans l'éducation des enfants (voir volet 1.1. et 1.2.), de la « surreprésentation » médiatique « des cas les plus dramatiques » (St-Jacques et al., 2010, p. 59) de maltraitances envers les enfants et de la sous-représentation de la violence « ordinaire » dans l'éducation des enfants (Maurel, 2001; St-Jacques et al., 2010).

Concernant l'abus de pouvoir et la punition corporelle, la moitié des intervenants reconnaissent la présence d'enjeux de pouvoir dans les rapports parent-enfant et les responsabilités du parent à cet égard (Duclos, 2009). Sans le nommer de cette façon, certains intervenants misent davantage sur la notion de pouvoir de référence dans la relation parent-enfant plutôt que sur la notion de pouvoir coercitif (Raven, 1990; Lemay, 2005, 2009). Josée dit se préoccuper du fait que le parent, dans sa position d'autorité, n'a pas à abuser de son

pouvoir ou du fait qu'il soit le plus fort dans sa relation avec son enfant. Elle précise que l'enfant apprend le respect en étant traité avec respect. Jean mentionne qu'un parent n'a pas à user de moyens comme la punition corporelle pour se faire respecter mais doit plutôt se montrer « respectable ». De son côté, Julie fait état de l'escalade souvent inévitable dans les rapports de pouvoir lorsque le parent utilise la force avec son enfant, soit en criant ou en frappant. Dans l'optique où le parent souhaite produire un effet sur son enfant (le saisir, lui faire peur, etc.), elle considère qu'il sera contraint d'augmenter progressivement l'intensité de son geste (crier ou frapper plus fort) car l'enfant s'adapte et le moyen finit par ne plus fonctionner. Cet élément rejoint la littérature à savoir que le recours à une discipline coercitive ou à des moyens coercitifs, comme la punition corporelle, « entraîne souvent une augmentation des transgressions de l'enfant, qui en retour augmente l'intensité des réactions parentales » (Malo et al., 2001, p. 69). Divers auteurs, cités dans la problématique, illustrent comment la punition corporelle augmente les risques d'escalade et minimise les possibilités de résoudre les conflits (Malo et al., 2001) en nuisant à l'atteinte des buts parentaux (Durrant et Ensom, 2004; Johnson, 2003; Thomas, 2004; Eisenberg, 2005; Grogan-Kaylor, 2005; Gershoff et Bitensky, 2007), à la qualité de la relation parent-enfant et contribue à rendre l'enfant plus opposant, de manière passive ou non (Malo et al., 2001; Thompson Gershoff, 2002; Gershoff et Bitensky, 2007; Antier, 2010).

5.1.1.2. Au Québec on a des lois, on ne punit pas nos enfants comme ça

La moitié des participants expriment une forme de construction stéréotypée commune, notamment lorsqu'ils racontent une intervention réalisée avec des parents d'une autre origine ethnoculturelle : *au Québec on a des lois, on ne punit pas nos enfants comme ça*. Pourtant, ce qui semble paradoxal, c'est que la grande majorité de ces intervenants sont nés au Québec et ont eux-mêmes fait l'objet de punition corporelle étant enfant. Dans ce cas, cette conception peut s'apparenter à un mécanisme d'ajustement (déli) visant à déjouer le malaise inhérent à cette dissonance (*au Québec, on ne punit pas les enfants comme ça/je suis québécoise et j'ai été punie comme ça*) (Jodelet et al., 1970; Festinger, 1975; Sales-Wuillemin, 2005; Mannoni, 2006).

Cinq participants ont mentionné qu'ils précisaient aux parents immigrants (origine non spécifiée) « au Québec, on a des lois », ce qui peut laisser sous-entendre un manque de

structure ou une absence de législation dans les pays d'origine de ces familles (stéréotype). Pourtant, parmi les participants ayant recours à ce discours légal dans l'intervention, un seul est au fait du « droit de correction » et de l'usage « raisonnable » de la force (Ministère de la justice du Canada, 2010). En fait, sur les huit participants, seulement deux savent que la punition corporelle n'est pas interdite au Québec depuis qu'un article de loi canadien a été reconduit. Aucun des intervenants consultés n'a dit être au clair avec l'encadrement législatif de la punition corporelle au Québec, ni avec la définition d'usage « raisonnable » de la force.

Par ailleurs, deux participants dénoncent le stéréotype collectif suivant : *les Québécois n'utilisent pas la punition corporelle alors que les immigrants, oui*. En fait, ils font surtout état de ce stéréotype concernant les immigrants haïtiens et africains en faisant fi de son utilisation par les Occidentaux, que ce soit au Québec, en France ou ailleurs. Cette constatation renvoie à deux éléments de la problématique. D'une part, elle renvoie à l'écart entre la « philosophie éducative américaine dominante » qui « prône la tolérance, la négociation et exclut les punitions corporelles » (Claes et al., 2008, p. 24) et la réelle prévalence du phénomène en Occident (voir section 1.3.1. sur l'ampleur du phénomène). D'autre part, elle réfère à une forme de discrimination basée sur des critères d'appartenance ethnoculturelle et renvoie au filtre dichotomique évoqué concernant les sociétés dites individualistes/indépendantes versus les sociétés qualifiées de collectivistes ou d'interdépendantes (Claes et al., 2008; Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008). Comme il en a été question dans la problématique, cette vision induit la prédominance dans les sociétés non occidentales de la « soumission de la femme », du « statut patriarcal du père » et des « châtiments corporels dans l'éducation de l'enfant » (Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008, p. 229). Par ailleurs, ces « caractéristiques traditionnelles » relèveraient davantage « d'un modèle rural déjà dépassé dans la plupart des pays d'origine des immigrants arrivant au Québec » et « ces archétypes culturels forts » seraient « remis en question par les acteurs culturels de ces pays eux-mêmes » (Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008, p. 229-230). Les implications pour la pratique, liées à ces aspects, sont développées à la section suivante (5.2.).

En apprenant l'état actuel des lois concernant l'usage de la force (adulte, animaux, enfants) et la punition corporelle, tous les mécanismes d'ajustement retenus au cadre

théorique ont pu être relevés : changement d'attitude, déni, rééquilibrage, étayage (Festinger, 1975). En voici quelques exemples : Karine a vécu un malaise du fait qu'elle disait aux familles que la punition corporelle était interdite au Québec, elle s'est finalement réajustée en mettant l'accent sur la prévalence de la LPJ²⁷ (rééquilibrage) et sur le fait qu'elle ne ment pas aux familles en affirmant qu'elles n'ont pas le droit d'abuser (étayage). Malgré un changement d'attitude observé chez Annie, lorsqu'elle s'est rendu compte de la dissonance entre ses propos (soutenir les parents afin qu'ils donnent la punition corporelle de façon appropriée à leurs enfants) et son rôle d'intervenante (soutenir le développement des enfants, une relation d'attachement sécurisante et des rapports parent-enfant harmonieux), c'est plutôt l'étayage qui a été observé à la fin de l'entretien. En effet, elle a maintenu son attitude favorable à la punition corporelle envers les enfants et les animaux en réitérant sa fonction éducative. Selon cette conception, elle peut s'afficher défavorable à la punition corporelle pour un adulte sans vivre le malaise lié à sa dissonance car ce dernier est arrivé à maturité dans son développement et n'a donc pas à se faire éduquer. Elle semble toutefois en état de dissonance à la fin de l'entretien alors qu'elle admet que tout ça lui semble à présent bien « flou ». De son côté, Michelle a remis en question son attitude favorable à la punition corporelle envers les enfants à la fin de l'entretien (changement d'attitude). En effet, elle a pris conscience de la dissonance de son opinion sur l'usage de la force envers un animal, un adulte et un enfant (était favorable pour les enfants et défavorable pour les adultes et les animaux). Quant à elles, Nathalie et Julie ont nié certains éléments dissonants à la fin de l'entretien (déni). Nathalie mentionnait qu'elle voyait les choses de la même façon pour un adulte, un enfant et un animal (*on ne frappe pas un adulte, les enfants et les animaux c'est la même chose mais en plus, les enfants doivent être protégés*) alors qu'elle fait mention de distinctions au cours de l'entretien quant à l'usage de la force envers un enfant tout en se déclarant d'accord avec le maintien de l'article 43 et la définition actuelle d'usage raisonnable de la force envers les enfants. Pour ce qui est de Julie, elle se montre souvent ambivalente. À l'issue de la rencontre elle mentionne ne pas voir de différence entre l'encadrement législatif de l'usage de force envers un adulte, un enfant et un animal (déni) et elle s'affiche finalement défavorable à l'idée même de frapper. Elle précise que les lois correspondent à sa vision des choses. Selon elle, l'encadrement législatif est le même pour les

²⁷ Loi sur la protection de la jeunesse.

trois catégories : « on n'a pas le droit de battre un enfant non plus ». L'exception concernant l'usage de la force dans le cas d'une punition corporelle envers les enfants est ici occultée.

5.1.2. Images du parent qui utilise la punition corporelle

Globalement, les intervenants consultés voient le parent qui a recours à la punition corporelle de manière excessive ou inappropriée soit, comme venant d'ailleurs, comme étant démunis socialement, épuisés ou l'ayant vécu lui-même étant enfant. D'emblée, les intervenants vont avoir tendance à associer l'utilisation de la punition corporelle à l'origine culturelle plutôt qu'aux conditions de vie des familles. Ceci va à l'encontre du fait qu'une fois les conditions de vie prises en compte, il y aurait « davantage de similitudes que de différences entre les styles parentaux » des différents groupes ethnoculturels (Claes et al., 2008, p. 16). Les deux intervenants les plus favorables à la punition corporelle (Michelle et Annie) considèrent qu'elle peut être appropriée lorsqu'elle est utilisée sur un enfant par un parent en contrôle dans le but de le saisir et d'arrêter son comportement. Cette conception rappelle la définition de la punition corporelle instrumentale (Gershoff, 2002). Les quatre participants les plus défavorables (Jean, Josée, Chilène, Karine) estiment qu'il s'agit souvent de parents qui ont eux-mêmes vécu ce genre de pratiques dans leur enfance et qui l'utilisent lorsqu'ils se sentent eux-mêmes impuissants. Cette dernière conception rejoint les divers auteurs cités dans la problématique disant que les pratiques éducatives à caractère violent sont le produit d'une transmission ou d'une reproduction favorisée par un certain nombre de facteurs culturels, politiques, sociaux, familiaux et individuels (Clément et Boileau, 2010; Éthier et Lacharité, 2009; Pagé et Moreau, 2007; Bilhéran, 2006; Enquête sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2004; Éthier, 1999; Bédard, 1998; Miller, 1985).

D'un autre côté, les deux intervenantes les plus ambivalentes (Nathalie et Julie) associent davantage l'utilisation de la punition corporelle aux parents en perte de contrôle ce qui s'apparente davantage à la punition corporelle impulsive (Gershoff, 2002). D'ailleurs, les intervenants dont les parents avaient davantage recours à la punition corporelle de manière impulsive (Gershoff, 2002), se montrent compréhensifs et associent davantage son utilisation à l'épuisement et à la fatigue de leur parent. Ainsi, plusieurs ont mentionné que perdre « les pédales » ça arrive, c'est humain. Pourrait-il s'agir d'un mécanisme de rééquilibrage : on atténue la portée de ce qui peut créer un malaise (*je peux remettre en question la légitimité de*

la punition corporelle sans remettre en question les actions de mon parent)? C'est d'ailleurs une difficulté importante illustrée dans la problématique : prendre conscience et remettre en question les conduites à caractère violent des premières figures d'attachement et d'autorité (Miller, 1985, 1988; Doré, 1994; Johnson, 2003; Bilhéraan, 2006).

Par ailleurs, deux images se dégagent du discours des intervenants concernant les parents qui utilisent la punition corporelle. La première image est centrée sur la perception de l'intervenant quant au rapport que le parent a avec eux : le parent est collaborant ou non collaborant. La deuxième image est celle du parent aimant. Cette représentation est liée à un thème récurrent dans le discours des intervenants, celui de l'amour parental.

5.1.2.1. Le parent collaborant et le parent non collaborant

Selon le discours des intervenants, il semble y avoir deux images dominantes et opposées du parent qui utilise la punition corporelle et avec lequel ils interviennent. Cette représentation stéréotypée du parent comme étant collaborant ou non collaborant, est centrée sur le rapport que ce parent a avec eux. Certaines caractéristiques sont liées à chaque type de parent (voir tableau à la page suivante). Ces images incluent les différentes formes d'usage de la punition corporelle mentionnées dans le cadre théorique : instrumentale et impulsive (Gershoff, 2002). Bien que présente dans le discours d'une majorité de participants, cette illustration ne prétend pas résumer l'ensemble de la pensée des intervenants sur le sujet.

Tableau 5.2. Images et caractéristiques du parent qui utilise la punition corporelle

IMAGES DU PARENT	
Le parent collaborant	Généralement adéquat avec ses enfants.
	Ouvert au changement.
	La punition corporelle est impulsive : acte irréfléchi, isolé et chargé émotionnellement (colère, impuissance).
	Reconnaît qu'il n'a pas bien fait.
	Le bien-être de ses enfants lui tient à cœur.
Le parent non collaborant	Généralement inadéquat avec ses enfants.
	Non motivé au changement.
	La punition corporelle est instrumentale : acte réfléchi, planifié, contrôlé, récurrent.
	Convaincu d'avoir bien fait (continuera d'utiliser ce moyen qu'il juge bon pour l'avoir lui-même expérimenté).
	Négligent à l'égard du bien-être de ses enfants.

L'image du parent non collaborant rejoint le concept de « résistance » abordé dans la problématique (Cirillo et Di Blasio, 1992; Lemay, 2005; Mongeau et al., 2007; Madsen, 2009). Dans cette image, le parent est vu plutôt négativement (non collaborant) ou positivement (collaborant) par l'intervenant selon qu'il collabore ou non avec lui. Cette représentation ne tient pas compte du sens caché derrière la « non-collaboration » des parents. Dans la problématique, il était question des différents modes d'expression du pouvoir dans un rapport inégalitaire comme c'est le cas dans la relation parent-intervenant. Lemay (2005) a mis en lumière que la résistance est une façon de reprendre du pouvoir dans une relation où la personne n'en a pas l'avantage. Les autres façons étant la conformité, les symptômes, l'opposition, la confrontation, le marchandage, le retrait, la révolte, etc. (Lemay, 2005). Dans un contexte d'intervention plus ou moins volontaire, Madsen (2009) confirme que les efforts déployés par les intervenants sociaux pour travailler avec les familles sont influencés par leurs croyances à propos de la motivation, de la résistance et du déni et plusieurs autres certitudes qui mériteraient d'être remises en question (p. 107). D'ailleurs, les pratiques mentionnées par les intervenants diffèrent considérablement selon le type de parent identifié (collaborant ou non). Ce point est davantage élaboré dans le volet sur l'implication pour la pratique (5.2.). Dans la problématique, il était également question d'être prudent avec la

résistance des parents, leur refus de collaborer ou leur incapacité à formuler une demande d'aide. En effet, il semble y avoir une confusion entre « l'absence de demande d'aide » et « l'absence de toute motivation au changement » (Cirillo et di Blasio, 1992; Mongeau et al., 2007, p. 197).

5.1.2.2. Le parent aimant

Plusieurs intervenants présentent plus ou moins explicitement, une vision stéréotypée de l'amour parental : *tous les parents aiment leurs enfants* (voir section 5.2. concernant les implications de cette perception sur la pratique). Tel que mentionné dans le cadre théorique, le but de l'analyse constructiviste est de « rompre avec un réalisme naïf et la naturalisation des faits sociaux, invitant à prendre en compte le poids des représentations dans le regard qu'on porte sur le monde » (Dortier, 2008, p. 112). Cette image du parent aimant ramène à la naturalisation de l'« amour parental » sans égard au contexte sociohistorique ou au fait qu'il s'agit d'une forme de construction sociale assez récente, comme en témoigne l'historique présenté au début de la problématique.

Concernant le lien entre la punition corporelle et l'amour parental, il semble y avoir deux tendances distinctes dans le discours des participants. La première est de justifier le geste de frapper l'enfant par l'amour parental (*je te frappe parce que je t'aime*) et l'autre est de considérer la conviction d'être aimé de l'enfant comme un facteur de protection (*je sais que mon parent m'aime même s'il me frappe, ce qui peut compenser*). Selon cette deuxième tendance, la punition corporelle n'est pas considérée comme un geste d'amour. À cet effet, Jean exprime l'idée qu'une punition corporelle est un moyen par lequel le parent prive l'enfant de son amour.

La première tendance évoque un des impacts de la punition corporelle citée dans la problématique à l'effet qu'elle peut créer de la confusion chez l'enfant quant à la nature de l'amour (ex. : la violence et l'abus de pouvoir font partie de l'amour), concept déjà fort abstrait pour de jeunes enfants (Miller, 2004, 2003, 1988, 1985; Gershoff, 2002; Johnson, 2003). Parmi les intervenants se rapprochant davantage de cette tendance, Nathalie et Julie associent la punition corporelle à un geste d'amour : « si je te donne une fessée c'est parce que je t'aime ». Ces deux participants ont eux-mêmes vécu la punition corporelle. À ce sujet,

la lucidité du fils de Nathalie apporte un éclairage intéressant : « maman, pourquoi après m'avoir tapé, tu me serres dans tes bras? ». L'enfant semble vivre de la confusion par rapport à ces deux gestes contradictoires, le premier étant à caractère violent (rejet) suivi d'un autre plutôt teinté d'affection et de culpabilité (proximité). Tout comme dans sa représentation de la punition corporelle teintée d'amour parental, Nathalie ne fait pas la distinction entre le geste à caractère violent (cris, tape, etc.) et l'amour parental (serrer dans les bras, réconfort). Au contraire, elle estime qu'il est parfois préférable d'éviter de s'excuser afin d'éviter de mélanger l'enfant. Deux mécanismes d'ajustement sont à relever dans cet exemple, le déni (elle ne reconnaît pas que c'est la dissonance entre le geste à caractère violent et le geste d'affection qui peut être à l'origine de la confusion de l'enfant) et l'étayage (c'est cohérent de donner une punition corporelle à un enfant par amour, ce qui est incohérent c'est de s'en excuser par la suite).

En ce qui a trait à la deuxième tendance, l'amour parental comme facteur de protection, elle s'inscrit de différentes manières dans le discours des participants. Cet élément rejoint l'idée évoquée dans la problématique voulant qu'un lien parent-enfant qui offre une base de sécurité à l'enfant puisse le soutenir dans la gestion des différents stress psychosociaux (Gauthier et al., 2009; Lupien et al., 2009). En effet, certains intervenants mentionnent que les effets négatifs de la punition corporelle peuvent être amoindris par d'autres aspects plus positifs des pratiques parentales (moments privilégiés, attention positive, renforcement, écoute, réconfort, etc.), la relation parent-enfant ne se résumant pas à la punition corporelle. D'autres vont davantage mettre l'accent sur le fait qu'un enfant qui a la conviction d'être aimé par son parent pourra surmonter le fait d'avoir été coupé de cet amour le temps d'une punition corporelle, bien que cette dernière puisse laisser une trace dans la relation.

5.1.3. Images de ce qui est acceptable ou inacceptable

Dans les propos des intervenants les plus favorables (n=4), on retrouve qu'il peut être jugé acceptable de maintenir un enfant contre soi, l'amener de force à sa chambre, lui frapper les doigts ou les fesses avec la paume de la main, lui serrer le bras, surtout si c'est exceptionnel ou si le but vise à le saisir et non à lui faire mal. De ces mêmes intervenants, sont jugés inacceptables les coups, tapes ou gifles à la tête, au visage ou au dos donnés avec le revers de la main, le poing ou un objet. Annie spécifie que la fessée déculottée est

inacceptable. Il a aussi été considéré comme étant inacceptable, voire violent, le fait de secouer l'enfant, d'immerger sa tête sous l'eau, ou n'importe quel geste pouvant causer des marques ou des blessures. Ce dernier aspect rejoint une des conceptions décrites dans la problématique qui contribuent à banaliser le recours à la violence physique dans l'éducation des enfants, à savoir la conception restreinte de la violence, « celle qui laisse des marques » (Ney, 1987; Berger et al., 1988; Chamberland, 2003; Éthier et Lacharité, 2009). Chez ces participants, l'image d'un usage acceptable de la force par un parent est en phase avec le contexte législatif actuel et la définition de force « raisonnable » qui exclut les blessures, les coups à la tête et l'utilisation d'objets (Marois et al., 2004). Comme ces intervenants ne connaissent pas le contexte législatif de manière précise, il semble que cette influence sur la construction de leur système de représentations soit, en majeure partie, inconsciente (Amiguet et Julier, 1998). Par exemple, il semble aller de soi pour les intervenants que l'utilisation d'un objet est inacceptable alors qu'à une certaine époque, l'usage de la *strap* au Québec visait à prévenir les blessures physiques liées aux punitions corporelles (Cliche, 1999). Certains intervenants, qui affichent des tendances favorables à la punition corporelle et qui n'ont pas remis en question les pratiques de leurs parents, semblent entre autres se fier à leurs propres repères éducatifs afin de distinguer l'acceptable de l'inacceptable. Ces participants ne semblent pas conscients ou lucides (Miller, 2010) des influences exercées par leurs repères éducatifs et le contexte sociopolitique actuel sur la construction de leurs représentations sociales à l'égard de la punition corporelle. Comme il était mentionné dans le cadre théorique sur le constructivisme, « cette ignorance n'est pas une nécessité, ni une fatalité. Nous pouvons apprendre comment nous construisons et cela peut nous aider à faire différemment, peut-être mieux » plus consciemment, délibérément ou librement (Amiguet et Julier, 1998, p. 50).

Pour les intervenants les plus défavorables (n=4), des distinctions sont relevées quant à la gravité de certains gestes plutôt que d'autres. Ces gestes sont également conformes avec la définition actuelle de force « raisonnable » (Marois et al., 2004). Par exemple, sont jugés plus graves les coups à la tête ou au visage, avec objet, ceux qui laissent des marques ou des blessures ou qui sont accompagnés de dénigrement, etc. Par ailleurs, ces intervenants ajoutent la dimension de violence psychologique qui accompagne fréquemment la violence physique

(Chamberland, 2003). Pour ces participants, c'est le geste même de frapper qui est jugé inacceptable ou violent. Cette image correspond davantage à la définition de la violence telle qu'elle est présentée dans le cadre théorique, c'est-à-dire un abus de force (menace ou geste) visant à contraindre, soumettre, dominer qui porte atteinte à l'intégrité (physique ou psychologique) et peut nuire ou avoir des impacts néfastes sur les victimes (Robert, 1993; Rey, 1998; OMS, 2002; Wikipedia, 2010). Tel que mentionné plus haut, Karine est la seule à avoir défini l'usage acceptable de la force envers un enfant sans difficulté : celle qui est utilisée qui vise à protéger l'enfant et non à le punir. Cette notion fait référence à l'usage d'une force protectrice versus répressive (Rosenberg, 1999).

Le système de représentations des participants ayant des tendances favorables à la punition corporelle présente davantage de dissonances et ces derniers doivent s'ajuster à plusieurs reprises au cours de l'entretien afin de rétablir une cohérence entre leurs différentes prises de position (Jodelet et al., 1970; Festinger, 1975; Mannoni, 2006). Ces participants, qui ont eux-mêmes été punis physiquement étant enfants, semblent avoir plus de difficulté à délimiter ce qui leur semble acceptable ou non en terme d'usage de force dépendamment de qui en fait l'objet (enfant, adulte, animal) et dans quel contexte (maison, école/garderie, etc.). Malgré la petitesse de l'échantillon, cet élément est conforme à ce qui est avancé dans la problématique : les intervenants qui ont eux-mêmes vécu la punition corporelle étant enfant sont plus susceptibles d'être favorables à son usage et d'avoir de la difficulté à reconnaître le caractère violent de cette pratique, surtout dans le cas où ils n'ont pas remis en question les pratiques éducatives de leurs parents (Miller, 1985; Éthier, 1999; Enquête sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec, 2004; Bilhéra, 2006; Lacharité et Éthier, 2009; Clément et Boileau, 2010).

Voici l'exemple le plus frappant pour illustrer cette constatation. Michelle et Annie sont les participantes qui affichent l'attitude la plus favorable à la punition corporelle comme pratique éducative; elles ont toutes les deux fait l'objet de punition corporelle de la part de leur(s) parent(s) et elles n'ont pas remis en question le bien-fondé de cette pratique. D'ailleurs, leur définition d'une punition corporelle acceptable ressemble beaucoup à l'utilisation qu'en faisait leur(s) parent(s). Pour Michelle, la menace ou l'utilisation de la punition corporelle a pour but de saisir l'enfant, lui faire peur afin de lui inculquer le respect.

Ses représentations sont en lien avec le sens qu'elle donne à son expérience infantile : « ma mère était bonne [...] la peur m'a inculqué le respect ». Elle ne fait pas la différence entre la notion de soumission et de respect développé dans la problématique : « lorsque l'enfant obéit au doigt et à l'œil, il craint d'être rejeté et il a peur du parent. Ce n'est pas là une attitude de respect, mais plutôt de soumission » (Duclos, 2009, p. 54). De son côté, Annie s'est dit favorable à la punition corporelle dans un but éducatif si cette dernière est administrée sur les fesses, une seule fois et à travers les pantalons. Elle a décrit avec précision la façon dont sa mère lui donnait la punition corporelle. Ses représentations d'une punition corporelle acceptable semblent calquées sur ses repères éducatifs. À l'issue de l'entretien, elles ont toutes les deux soulevé que leur position, ou leur rôle à l'égard de la punition corporelle, n'était plus clair pour elles (« c'est flou », « je suis déroutée », etc.). Ce malaise est probablement dû à l'état de dissonance dans lequel elles se trouvaient suite aux questions abordées au cours de l'entretien. Ces questionnements les ayant sans doute confrontées à certaines incohérences dans leur système de représentations.

Même chez les intervenants avec une position plus nuancée, des liens peuvent être établis entre l'image qu'ils ont de ce qui est acceptable ou non, leurs repères éducatifs et la perception actuelle de l'éducation reçue. Par exemple, bien que globalement défavorable à la punition corporelle envers les enfants, Josée semblait se représenter la fessée comme n'étant « pas la fin du monde » et ayant le pouvoir de mettre fin à une tension relationnelle parent-enfant pouvant être encore plus dommageable. Selon sa conception, la fessée « dédouane » l'enfant de sa culpabilité car le parent devient le méchant. Concernant ses repères éducatifs et la perception actuelle qu'elle en a, Josée dit avoir moins souffert des fessées rares et impulsives infligées par sa mère que de la tension relationnelle instituée par son père alors qu'il la boudait pour avoir mal agi. Elle dit se rappeler son sentiment de culpabilité et qu'une fessée lui aurait sans doute fait moins mal. Surtout que dans ce cas, c'est son père qui serait devenu le méchant pour l'avoir frappée.

De leur côté, les participantes qui présentent les attitudes les plus ambivalentes à l'égard de la punition corporelle (Nathalie et Julie) ont toutes les deux fait l'objet de punition corporelle, disent en avoir remis en question le bien-fondé mais y ont déjà eu recours comme parent. Par contre, leur perception actuelle de l'éducation reçue est à l'image de leurs

représentations au sujet de la punition corporelle : moins claires et plutôt ambivalentes. Nathalie mentionne ne pas en avoir souffert (punition corporelle) bien qu'elle considère comme un plus dans l'intervention d'avoir du vécu relativement à la violence physique comme enfant. Elle qualifie de « mélange » ce qu'elle garde et ce qu'elle laisse de son éducation. Quant à Julie, elle se montre plutôt défavorable à la punition corporelle alors qu'à d'autres moments, elle considère que ça peut être correct de « donner une fessée pour corriger un enfant ». Elle dit n'avoir aucun souvenir des fessées déculottées reçues en public de la part de sa mère. Un instant, elle reconnaît ne pas avoir aimé avoir sa mère comme maman et l'instant d'après, elle dit être fière de l'avoir eu comme mère.

Concernant Chilène et Jean, il semble que les deux ont remis en question le bien-fondé de la punition corporelle bien qu'ils ne jugent pas son utilisation comme catastrophique. Il est intéressant de constater que le père de ces deux intervenants n'était pas favorable à la punition corporelle, bien que leur mère l'ait utilisée à l'occasion. Est-il possible que ce « témoin défavorable » puisse avoir joué un rôle dans la remise en question du bien-fondé de la punition corporelle? Cette notion de « témoin défavorable » est un clin d'œil à la notion de « témoin secourable » de Miller (2010) exploré dans la problématique. Les pères de Chilène et Jean ne peuvent pas être considérés comme des « témoins secourables » dans la mesure où ces derniers désapprouvaient plutôt silencieusement la punition corporelle, mais ne la remettaient pas en question ouvertement.

5.1.3.1. Selon l'âge de l'enfant

Pour la moitié des intervenants, plus l'enfant est jeune plus il est vulnérable et sans défenses. En ce sens, la gravité de la punition corporelle est inversement proportionnelle à l'âge de l'enfant. Plus ce dernier est petit, plus la punition corporelle est jugée inacceptable. Selon cette perspective, plus l'enfant est vieux, moins il est vulnérable dans la mesure où il peut se défendre physiquement, s'opposer, se cacher, aller chercher de l'aide ou même questionner la légitimité d'être frappé. Certains participants précisent que c'est le fait de frapper un enfant qui est inacceptable, et ce, peu importe son âge. Ils précisent que ce sont les impacts (physiques, psychologiques) sur l'enfant qui diffèrent selon l'âge.

La connaissance des impacts de la violence sur le développement des enfants, tout comme les concepts de vulnérabilités et de forces selon l'âge, sont des notions importantes dans la formation des intervenants sociaux, notamment ceux qui travaillent dans le réseau (Breault et al., 2007). Pourtant, une participante fait figure d'exception (Annie) en présentant une construction différente de ce qui est acceptable. Selon elle, la punition corporelle convient davantage aux enfants plus jeunes (3-5 ans), moins verbaux et qui contrôlent moins leurs émotions. Annie semble avoir filtré certaines informations liées à sa formation (vocabulaire d'intervenante) dans le but d'étayer son point de vue initial favorable à la punition corporelle selon ce qui était jugé acceptable dans sa famille (étayage). C'est un bon exemple du procédé présenté dans le cadre théorique par lequel la représentation sociale transforme le « savoir de sens commun » en « savoir de type scientifique » (Moscovici, 1976; Mannoni, 2006). D'ailleurs, cette représentation n'est pas étrangère à la prévalence réelle du phénomène car elle concorde avec un des éléments présentés dans la problématique, à savoir que les enfants en bas âge seraient plus exposés à la punition corporelle car ils sont plus souvent avec leurs parents et contrôlent moins leurs émotions (Malo et al., 2001; Bouchard et Tessier, 1996).

Globalement, les participants estiment qu'après 12 ans, ce moyen doit être évité ou n'est carrément plus possible vu la capacité de riposte de l'adolescent. Certains hésitent même à parler de punition corporelle à cet âge, préférant les termes « conflits physiques » ou « violence familiale ». Encore une fois, cette image est en phase avec la définition de force raisonnable de la *Cour suprême du Canada* qui juge déraisonnable l'utilisation de la punition corporelle sur les adolescents. L'image selon laquelle la punition corporelle est une pratique qui s'adresse aux jeunes enfants semble être une des constructions communes à la majorité des participants, qu'ils y soient favorables ou non. Cette représentation semble influencée par le contexte actuel car, comme nous l'avons vu dans la problématique, l'article 43 a déjà permis aux parents, aux gardiens de prison, aux patrons et aux hommes de frapper respectivement les enfants, les prisonniers, les employés et les femmes. « De ces quatre catégories d'individus, seule la première, les enfants, est toujours en vigueur au Canada. » (Nadeau, 2002). D'ailleurs, historiquement la punition corporelle était utilisée à tout âge, et ce, à différents niveaux dans la société : familial, scolaire, étatique (Ariès, 1975; Foucault, 1975). Le fait que les intervenants qualifient plus rapidement de « violence » de tels gestes

lorsqu'il s'agit d'adolescents rejoint le questionnement de Nadeau (2002) concernant la « relative banalisation de la violence envers les enfants » liée au maintien de l'article 43. Comme nous l'avons vu dans la problématique, il considère que cette disposition tend à « légitimer la violence faite aux enfants » en « permettant les punitions corporelles » à leur endroit (Nadeau, 2002, p. 2).

5.1.3.2. Selon le lieu et la personne en autorité (maison vs garderie/école)

Cinq intervenants ont à peu près la même position qu'il s'agisse d'une punition corporelle infligée à la garderie/école ou à la maison, par l'éducateur/professeur ou le parent. Julie se montre plus ambivalente dans les deux situations en précisant que l'autorité devrait être partagée entre les différents milieux de vie de l'enfant : le droit de correction pour tous ou pour personne. Elle se rétracte finalement en privilégiant l'abolition de ce droit. Par ailleurs, trois intervenants, plutôt favorables à la punition corporelle par les parents, affichent une attitude inverse lorsqu'il s'agit de punition corporelle à la garderie/école. L'intensité de l'attitude et les raisons invoquées sont très différentes. Michelle considère que les éducateurs et les professeurs sont plus formés, ont plus de ressources et de méthodes alternatives et n'ont donc pas à avoir recours à ce moyen. Elle se montre un peu ambivalente en précisant que, tout comme sa mère, il lui semble surtout important de ne pas invalider une punition donnée à l'école, même s'il s'agit d'une punition corporelle (tape sur les doigts, tape en arrière de la tête) bien qu'elle ne soit pas certaine d'apprécier le fait que son enfant puisse être frappé par son enseignante. De son côté, Nathalie se montre parfois neutre à favorable en ce qui concerne les punitions corporelles à la maison à condition qu'elles soient plutôt légères et exceptionnelles. Par ailleurs, elle est catégorique sur le fait qu'il serait aberrant qu'un éducateur/professeur frappe un enfant, car bien que ces derniers ne soient pas obligés d'aimer les enfants, leur mandat est de veiller à leur bien-être, de les stimuler et de les protéger. De son côté, Annie estime que ce droit de correction devrait être réservé aux parents car le lien avec l'enfant doit être très significatif pour lui faire mal, lui infliger une douleur et que ce dernier le prenne bien et s'en sorte sans dommage.

Il est intéressant de constater que les intervenantes les plus favorables à la punition corporelle au niveau identitaire individuel soient autant défavorables à son utilisation à la garderie ou à l'école. Sans le savoir, leurs représentations à ce sujet concordent avec le

contexte socio-politique québécois, à savoir qu'il est interdit d'utiliser la punition corporelle en garderie et à l'école depuis 1994 alors que ce droit est réservé aux parents selon les dispositions de l'article 43 du *Code criminel canadien*, et ce, malgré que tout « droit de correction » ait été abrogé du Code civil québécois (Barnett, 2008; Trocmé, 2003). À la fin de l'entretien, Michelle est la seule à avoir pris conscience de cette influence sur ses représentations.

5.1.3.3. Selon l'origine culturelle

Plus de la moitié des participants (n=5) font une distinction pour les parents d'une « autre » origine culturelle en mentionnant que pour eux, c'est normal, habituel, car ils ont été élevés là-dedans. En ce sens, trois intervenants précisaient qu'ils étaient plus tolérants avec ces parents, qu'ils laissaient plus de chances. La punition corporelle semble être considérée plus acceptable dans ce contexte. La moitié des intervenants considèrent également que les dommages à l'enfant sont moindres ou qu'il y a plus de dommages pour les enfants lorsque la culture ambiante est défavorable à la punition corporelle. Cette posture réduit un phénomène complexe à la seule composante culturelle et s'apparente au « relativisme culturel » ou au « culturalisme » abordé dans la problématique (Brault et al., 2007; Rachédi, 2003). Nous avons vu comment cette conception « généralisante » ne tient pas compte des nombreuses « variations intra-culturelles » et combien il importe d'éviter de voir les familles à travers ce « filtre culturel » (Rachédi, 2003). Ce point est développé davantage dans le volet sur les implications pour la pratique (5.2.).

Parmi ces participants qui font une distinction selon ce qui leur semble acceptable ou non en fonction de l'origine culturelle, quatre intervenants s'ajustent (changement d'attitude) et admettent que plusieurs Québécois qui utilisent la punition corporelle ont aussi été élevés dans une culture familiale où cette pratique était valorisée ou jugée « normale ». Il demeure tout de même moins acceptable pour certains intervenants qu'un parent québécois utilise la punition corporelle dans la mesure où il « sait » que ce n'est pas accepté au Québec, contrairement à un parent qui vient « d'ailleurs » et qui ne sait peut-être pas ce qui est acceptable ou non dans sa culture d'accueil. Cette conception semble renvoyer au discours légal identifié plus tôt chez certains intervenants (volet 5.1.1.2.) à savoir qu'un parent qui sait ce qu'il fait est plus responsable de ses actes jugés délibérés, alors qu'un parent qui ne

connaît pas les lois ne peut pas être considéré responsable. D'ailleurs, ces intervenants manifestent de l'impuissance à intervenir si le parent continue d'utiliser la punition corporelle en étant conscient qu'elle est « interdite ». Ils ne semblent pas comprendre le cycle de reproduction ou de transmission intergénérationnelle des pratiques parentales à caractère violent ni savoir comment s'y prendre pour l'interrompre (volet 1.4.), ce qui rejoint les résultats de recherche de Pagé et Moreau (2007).

À l'inverse de cette tendance, deux intervenants ne voient pas de distinction selon l'origine culturelle concernant ce qui leur apparaît acceptable ou non. Ils précisent qu'il importe de tenir compte des influences culturelles et familiales pour comprendre les interactions mais que les exigences parentales sont « acceptables » dans la mesure où elles respectent l'enfant et les lois en vigueur et ce, peu importe l'origine ethnoculturelle. Cette idée rejoint la notion de « pluralisme culturelle » explorée dans la problématique. Elle serait la « position la plus appropriée afin de respecter la diversité culturelle »; cette posture reconnaît et accepte les différentes formes d'expression culturelle pourvu « que cela respecte le bien-être des individus » (Brault et al., 2007, p. 16).

5.1.3.4. Selon qu'il s'agit d'un adulte, d'un animal ou d'un enfant

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, les intervenants qui ne s'affichent pas clairement défavorable vont avoir tendance à faire certaines distinctions entre ce qu'ils jugent acceptable ou non en fonction de qui est exposé à l'usage de force ou à la punition corporelle (adulte, animal ou enfant). L'échantillon est encore divisé sur cette question. En effet, la moitié des participants s'affichent défavorable pour les trois catégories mais considèrent plus inacceptable de frapper un enfant, qu'un animal ou qu'un adulte. D'ailleurs, ils se disent préoccupés des impacts sociaux engendrés par le fait d'accepter, comme société, que l'on puisse frapper ou user de force à l'égard des enfants. À l'inverse, l'autre moitié de l'échantillon considère inacceptable de frapper un adulte ou un animal alors qu'il leur paraît plus acceptable d'utiliser la force ou de frapper un enfant dans certains contextes. Parmi eux, trois intervenants se montrent plus préoccupés des enjeux qui seraient liés à l'acceptabilité sociale de se frapper entre adultes. Une seule intervenante (Michelle) se montre plus préoccupée par les impacts d'un droit de correction physique à l'égard des animaux. Deux intervenants ont fait un lien implicite avec l'utilisation de la force et les rapports de pouvoir

inégalitaires entre les adultes. En ce sens, Jean a fait le lien avec la situation spécifique du prisonnier pour exprimer ce qui leur était infligé par les gardiens malgré le resserrement des règles concernant l'usage de force en prison. De son côté, Michelle a parlé de violence conjugale afin d'exprimer sa position défavorable à l'utilisation de force envers un adulte.

5.1.4. Images des effets sur les enfants

Globalement, les intervenants s'accordent pour dire que les effets négatifs de la punition corporelle dépendent du contexte, de la récurrence, de l'intensité et du discours qui accompagne le geste. La punition corporelle est considérée comme étant potentiellement traumatisante pour l'enfant si elle est administrée de manière récurrente et accompagnée d'un discours dénigrant. Certains intervenants considèrent que la punition corporelle n'est pas nécessairement « traumatisante » pour l'enfant, ou n'a pas d'effet négatif à long terme sur lui, si le parent l'utilise de façon exceptionnelle, s'il fait un retour avec l'enfant ou s'il reconnaît « ses erreurs ». Ces conceptions concordent assez bien avec les récentes études réalisées à ce sujet (Gershoff, 2002; Paolucci et Violato, 2004).

Une minorité d'intervenants semblent considérer l'effet réparateur ou bénéfique pour l'enfant des excuses du parent. En effet, plusieurs intervenants abordent l'importance pour le parent de « reconnaître ses erreurs » et de faire un « retour avec l'enfant » sans toutefois préciser la nature de ce retour. Par exemple, si la reconnaissance « des erreurs » signifie d'adresser des excuses à l'enfant pour l'avoir frappé. La moitié des participants évoquent ces thèmes (reconnaissance des erreurs, retour avec l'enfant) mais racontent des histoires personnelles où les excuses à l'enfant n'ont pas été jugées nécessaires. Deux d'entre elles justifient cette opinion en précisant que des excuses peuvent « mélanger l'enfant » en invalidant une intervention (punition corporelle) dont le but est légitime. Comme mentionné précédemment, ceci est un bon exemple d'étayage ayant pour but de justifier un comportement parental dissonant ou incohérent (frapper l'enfant) avec une des représentations chez l'intervenant (vaut mieux ne pas frapper et il est important pour le parent de reconnaître ses erreurs). Ainsi, bien que les intervenants considèrent qu'il est préférable pour le parent de reconnaître ses « erreurs », ce n'est pas nécessairement en lien avec l'enfant. Certains participants vont davantage parler de reconnaissance des « erreurs » de la part des parents dans le cadre de la relation parent-intervenant et non pas dans la relation

parent-enfant (voir volet 5.2). C'est d'ailleurs une des caractéristiques du parent collaborant (voir section 5.1.2.1.). Cette conception fait fi de l'aspect bénéfique et réparateur des excuses dans le processus de résolution de conflits (Bouchard et Tessier, 1996; Malo et al., 2001) qui est associée à une conduite parentale empathique (Eisenberg, 2005; Decoster, 2009).

Concernant les effets en lien avec les aspects culturels, la moitié des participants estiment qu'une culture ambiante favorable à la punition corporelle tend à diminuer les impacts négatifs de cette pratique sur les enfants. Cette constatation est en phase avec certaines recherches qui révèlent que moins d'effets négatifs sont observés chez les enfants élevés dans un contexte culturel favorable à la punition corporelle car les enfants « acceptent ce type de pratique » (Gershoff, 2002, Coutu et al., 2008) comme elle est légitimée par la communauté et la culture ambiante. Par ailleurs, la plupart des auteurs s'entendent pour dire que cette question est complexe et que d'autres facteurs pourraient être pris en considération (Paolucci et Violato, 2004). Par exemple, nous avons vu qu'au niveau socio-culturel et historique, plus la punition corporelle est légitimée, admise légalement et socialement, plus elle est réutilisée dans les différentes structures (familiales, scolaires, politiques, etc.), plus il est difficile de la remettre en question, surtout par les enfants qui en font l'objet (Miller, 1985).

Par ailleurs, plusieurs arguments différents sont invoqués par les intervenants pour expliquer la diminution des impacts négatifs de la punition corporelle liée à l'origine culturelle. Par exemple, certains participants considèrent que la punition corporelle est associée à moins d'impacts négatifs parce qu'il est « normal » pour ces enfants d'être frappés lorsqu'ils ont mal agi. D'autres considèrent que lorsque c'est fait ouvertement, l'entourage joue un rôle d'autorégulation par rapport aux abus. Certains estiment que lorsque le parent est plus confiant et ne se sent pas coupable, il ne fait pas porter cette culpabilité à l'enfant, ce qui serait bénéfique pour ce dernier. Finalement, une intervenante estime que cette pratique est moins dommageable pour les enfants élevés dans une culture ambiante favorable à la punition corporelle parce qu'ils ne remettent pas en doute l'amour de leurs parents du fait d'être frappés. Selon cette perception, c'est l'aspect culturel qui semble être déterminant en lien avec les impacts négatifs de la punition corporelle chez les enfants. À certains égards, ces représentations peuvent également s'apparenter au relativisme culturel. Contrairement à

l'ethnocentrisme, le relativisme culturel considère acceptable toute pratique si elle est acceptée dans la culture de la personne bien qu'elle puisse contrevenir au bien-être ou aux droits de la personne (Breault et al., 2007).

À l'opposé, cinq intervenants observent ou conçoivent que les pratiques éducatives ont les mêmes impacts sur les enfants, peu importe la culture d'origine. Ils abordent les impacts négatifs de la punition corporelle sur les enfants (anxiété, agressivité, rancœur face à l'autorité, etc.) et sur la relation parent-enfant (évitement, soumission, opposition, irrespect, etc.) ainsi que les impacts positifs des pratiques parentales jugées positives (attention positive, réconfort, règles et attentes claires, encadrement ferme et respectueux, etc.) sur l'enfant et sur sa relation avec ses parents (collaboration, apprentissage, etc.). Ces éléments rejoignent les éléments contenus dans la problématique concernant les effets de la punition corporelle sur les enfants (Malo et al., 2001; Thompson Gershoff, 2002; Durrant et Ensom, 2004; Thomas, 2004; Eisenberg, 2005; Grogan-Kaylor, 2005; Gershoff et Bitensky, 2007; Gershoff et Bitensky, 2007; Duclos, 2009). Les perceptions de Chilène rejoignent les deux tendances. En effet, elle a d'abord mentionné les impacts observés sur les enfants et leur relation avec leurs parents et ce, peu importe l'origine culturelle (niveau groupal) avant de mettre en cause la culture ambiante pour les impacts négatifs sur les enfants (niveau individuel). Elle est donc à cheval sur ces deux tendances. Cette position ambiguë au niveau personnel pourrait-elle être liée à un mécanisme d'ajustement (étayage) visant à ne pas trop remettre en question les pratiques de sa mère (*les pratiques de ma mère étaient acceptables pour moi en Haïti mais je ne répèterais pas ces mêmes pratiques à cause de la culture ambiante défavorable au Québec, et non parce que ma mère n'avait pas à me frapper*)?

La moitié de l'échantillon mentionne que la punition corporelle peut être efficace et avoir les effets éducatifs escomptés sur les enfants dans la mesure où le parent a pour but de saisir l'enfant, d'arrêter ou de corriger un comportement. Des quatre intervenants à adopter ce point de vue, deux précisent que la punition corporelle peut atteindre cet objectif parental à condition qu'elle soit utilisée de manière exceptionnelle. Trois participants estiment que cette pratique peut avoir l'effet escompté sans nuire à l'enfant, ou en ayant moins d'impacts négatifs, lorsqu'elle est donnée par le parent qui est en lien, connaît et aime son enfant. Ces différentes constructions semblent davantage basées sur l'expérience personnelle des

intervenants que sur un savoir théorique bien que les intervenants ne semblent pas toujours en être conscients. C'est d'ailleurs une des caractéristiques des représentations sociales : nous projetons inconsciemment nos propres représentations sur le monde en transformant parfois un savoir de sens commun en savoir de type scientifique (Watzlawick, 1981, Amiguet et Julier, 1998; Dortier, 2008; Mannoni, 2006). Dans une tendance inverse, trois participants mentionnent qu'un enfant qui est frappé par son parent en sera davantage blessé parce qu'il y est attaché et parce qu'il en dépend totalement. Selon cette deuxième perception, un enfant frappé à la garderie ou à l'école aurait moins de séquelles qu'un enfant frappé par ses parents (à condition qu'il ne soit pas aussi frappé par ses parents). Nathalie et Julie ont des propos qui correspondent à ces deux tendances contradictoires, ce qui dénote bien l'ambivalence de leur attitude à l'égard de la punition corporelle et la mixité des types de savoir dans la construction de leur système de représentations à l'égard du phénomène.

5.1.5. Image morcelée de l'intégrité de l'enfant

« Le visage, c'est toute l'intégrité de la personne », Julie

« Au-dessus des épaules, c'est vraiment l'intégrité », Nathalie

« Il y a une différence entre une claque sur une fesse et une claque dans la face », Josée

« Pas de claques dans la face ni baisser les culottes, rien qui enlève l'intégrité », Annie

Le thème de l'intégrité est récurrent dans les propos d'une majorité de participants (n=6) à l'égard de la punition corporelle et de ce qui leur semble acceptable ou non. Par définition, l'intégrité renvoie à une vertu ou au « caractère de ce qui est intact et entier » (Dictionnaire web *sensagent*, 2011). Malgré le fait que l'intégrité fait référence à l'intégralité de quelqu'un ou de quelque chose, ces intervenants évoquent, dans leur discours, une image morcelée de l'intégrité de l'enfant lorsqu'il est question de punition corporelle. Cet aspect émerge des entretiens de recherche et ne semble pas se retrouver dans la littérature portant sur le sujet.

Ainsi, l'intégrité est vue comme relevant davantage de la tête ou du visage de l'enfant. La partie du corps qui représente le moins l'intégrité de l'enfant, dans l'image qu'en ont les intervenants, semble être le lieu de prédilection de la fessée, les fesses. En effet, les intervenants soulignent la distinction entre une claque sur les fesses et une claque au visage. La différence mentionnée relève pour eux de l'intégrité comme en témoigne cette affirmation

de Nathalie: « au-dessus des épaules là, c'est vraiment l'intégrité pour moi et je ne suis pas la seule à le dire c'est vraiment l'intégrité de l'enfant ». Pour Julie, l'intégrité se situe plus spécifiquement au niveau du visage : « le visage c'est toute l'intégrité de la personne ». Selon Michèle, la fessée fait partie des punitions corporelles acceptables tandis que la gifle, non. De son côté, Josée énonce clairement considérer qu'il y a une différence entre une claque sur une fesse et une claque dans le visage. Quant à elle, Annie considère comme inacceptable tout ce qui peut « enlever » l'intégrité de l'enfant, soit une fessée déculottée ou une claque au visage. Finalement, Jean dit comprendre le raisonnement de la Cour suprême de considérer comme étant déraisonnable les coups à la tête ou au visage : « je trouve que ça a ben du bon sens, toucher à la tête, tu touches à l'identité de la personne, gifler, frapper au visage ».

Cette image morcelée de l'intégrité peut-elle résulter d'un mécanisme d'ajustement visant à minimiser le caractère violent de la fessée (rééquilibrage) afin d'éviter les malaises inhérents aux questionnements de ce comportement? Ainsi, comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, bien que les représentations sociales s'adaptent aux changements sociaux, il semble plus aisé pour le système de représentations de s'ajuster plutôt que de modifier ou de questionner ouvertement certaines pratiques historiquement admises et légalement tolérées (Jodelet et al., 1970; Johnson, 2003; Sales-Wuillemin, 2005; Mannoni, 2006).

5.2. Implications pour la pratique

Cette section aborde ce que les intervenants disent de leur rôle, des buts visés par leurs interventions avec les familles, des moyens qu'ils semblent privilégier et du sentiment qu'ils ont par rapport à leur pratique concernant la punition corporelle. Tout en faisant des liens entre les résultats obtenus et certaines notions de la problématique et du cadre théorique, il sera question d'explorer comment les représentations sociales à l'égard de la punition corporelle se traduisent dans leurs interventions et quelles implications cela soulève pour la pratique. Ces implications sont généralement présentées sous forme de questionnements qui établissent des relations entre les représentations sociales et certains enjeux liés à la pratique. Une des prémisses de cette étude est justement à l'effet que les pratiques et les représentations vont de pair (Moscovici, 1976; Dorvil, 1986; Abric, 1994; Jodelet, 1970; Sales-Wuillemin,

2005; Mannoni, 2006; Giordana; 2010). En effet, les attitudes des intervenants constituent « une prise de position sur une réalité » et leurs pratiques traduisent ces attitudes (Dorvil, 1986). En ce sens, le terme « implication » se définit comme étant une « relation logique entre deux propositions dont l'une implique l'autre » (Wiktionnaire, 2011).

5.2.1. Vision du rôle, but des interventions et sentiments des intervenants à cet égard

Environ la moitié de l'échantillon souligne travailler avec les familles alors que l'autre moitié parle davantage de leur travail avec les parents. Dans l'intervention avec les parents, les participants parlent d'un rôle de support, d'aide, de soutien, d'accompagnement, de *coaching* ou de *modeling*, dans le but de les sensibiliser, les outiller, leur montrer, etc. De leur côté, les participants qui abordent davantage leur travail en lien avec la famille semblent considérer que le rôle de l'intervenant social est de mettre à jour le fonctionnement, la dynamique, les relations et la communication dans la famille en offrant un soutien direct dans le quotidien (domicile) ou dans le cadre d'entrevues familiales (bureau). Certains intervenants considèrent que le but de leurs interventions vise à éviter l'épuisement parental ($n=3$) et l'impuissance. Parmi eux, deux participants soulignent précisément qu'en évitant l'épuisement et en reprenant du pouvoir, le parent aura moins recours à la punition corporelle. Le lien entre sentiment d'impuissance, punition corporelle et développement du pouvoir d'agir est d'ailleurs exploré dans la problématique de recherche. En effet, l'utilisation de la punition corporelle serait davantage une manifestation d'impuissance que d'autorité et viserait une reprise de pouvoir de la part du parent sur l'enfant (Lacharité et Éthier, 2009). Quant à lui, le processus d'*empowerment* vise à accompagner les parents à travers leur « démarche conscientisante » en soutenant le « développement de leur pouvoir d'agir » dans le sens des changements visés par la famille (Lemay, 2009; Madsen, 2009).

Plus de la moitié des intervenants mentionnent certains aspects développés dans le volet sur l'intervention sociale, à savoir l'importance de situer l'acteur en contexte, de tenir compte des motivations/intentions parentales et des changements visés par la famille dans l'orientation des interventions (LeBossé, 2003, Clément et al., 2004; Miller et Rollnick, 2002; Madsen, 2009; Lemay, 2009). Concernant la prise en compte du contexte et l'importance de connaître la famille en dehors de ses difficultés, certains intervenants soulignent qu'il faut intervenir sur les autres besoins identifiés par la famille (difficultés économiques,

employabilité, etc.) qui peuvent freiner l'atteinte des changements visés. Cet élément rappelle que pour soutenir l'engagement d'une famille dans le processus de soutien, l'intervenant doit arriver à la connaître à l'extérieur des « problèmes » (Madsen, 2009) tout en intervenant sur les aspects d'ordre social et structurel pouvant nuire à l'atteinte de ses objectifs (Lemay, 2009). D'autres participants ajoutent que « le focus » ne doit pas être mis sur le symptôme ou le problème identifié et qu'il faut remettre les situations dans leur contexte en prenant soin de connaître ces gens en dehors du seul geste de punition corporelle considérant qu'il ne s'agit là que d'un ingrédient, une des facettes de la complexité des relations parent-enfant (Ausloos, 1990; Morin, 1990; Madsen, 2009). Sans parler d'exploration des écarts entre motivations et buts futurs ni des conséquences non intentionnelles des pratiques parentales (Lemay, 2009; Madsen, 2009), trois intervenants abordent ces éléments de différentes manières : les bonnes raisons derrière les actions du parent, l'écart entre ce que le parent souhaite et ce que ça donne dans sa relation avec son enfant, les impacts des pratiques du parent sur l'enfant, etc. Seulement deux participants vont plus loin en précisant concrètement comment ils interviennent à partir de ces informations : miser sur les écarts entre les intentions et les impacts sur l'enfant et la relation parent-enfant pour orienter les interventions (Miller et Rollnick, 2002; Madsen, 2009, Lemay, 2009) ou explorer le sentiment de loyauté du parent à l'égard de ses propres parents. Ce dernier aspect rappelle la difficulté du parent et l'importance de se donner le droit d'être différent de son modèle familial (Cirillo et Di Blasio, 1992; Doré, 1994). La moitié des intervenants aborde l'importance accordée à l'exploration de l'histoire des parents pour comprendre les difficultés parent-enfant qui se vivent dans le présent. Ils disent également explorer avec eux ce qui leur semble acceptable et ce qui ne l'est pas. Ces éléments font référence à l'importance d'entrer dans la vision du monde des parents afin de soulever les écarts ou les aspects non conformes entre leurs motivations, leurs comportements actuels et leurs buts futurs (Miller et Rollnick, 2002; Madsen, 2009). Par ailleurs, malgré que certains en font mention, les intervenants mettent un peu moins l'emphasis sur les facteurs dits clefs dans la problématique à propos du succès de l'intervention familiale, à savoir le lien intervenant-famille (Madsen, 2009; Guay, 2009) et l'importance d'une prise de conscience des parents quant aux pratiques éducatives à caractère violent dont ils ont eux-mêmes fait l'objet étant enfant (Doré, 1994; Miller, 1985, 1996, 2003, 2004; Pagé et Moreau, 2007; Clément et Boileau, 2010).

Trois participants (un T.S., trois ps.éd.²⁸) parlent de leur rôle spécifique dans l'intervention avec les enfants. Le travailleur social évoque sa responsabilité quant à la protection et à la promotion de leur développement, mais estime qu'il n'est pas toujours nécessaire de rencontrer l'enfant dans le cadre de ses interventions. Les psychoéducateurs précisent qu'il leur arrive d'expliquer certaines choses directement à l'enfant afin qu'il puisse développer une meilleure compréhension de la situation et qu'il évite de répéter certains comportements du parent. Au total, deux travailleurs sociaux sur cinq nomment qu'ils ne considèrent pas nécessaire de rencontrer les enfants. Ils précisent que ce rôle relève davantage de l'éducation spécialisée ou de la psychoéducation et semblaient se sentir moins outillés pour intervenir directement avec les enfants. Ce constat soulève l'implication suivante :

- La formation en travail social prépare-t-elle suffisamment les intervenants dans leur travail avec les familles et plus spécifiquement, à l'intervention avec les enfants?

Par ailleurs, il semble que le facteur lié à la formation ne soit pas déterminant en ce qui a trait à l'orientation des attitudes chez les participants (favorable ou défavorable). Initialement, je croyais plus ou moins consciemment que les psychoéducateurs seraient plus défavorables à la punition corporelle compte tenu de leur formation poussée concernant les différents aspects du développement de l'enfant, les pratiques éducatives et leurs impacts. À l'issue de cette étude, rien ne permet d'en arriver à une telle conclusion. Au contraire, malgré la petitesse de l'échantillon, il semble que les expériences de punition corporelle et la perception de l'éducation reçue (légitimité ou non, remise en question, etc.) influenceraient davantage l'orientation des attitudes chez les participants, qu'ils soient psychoéducateurs ou travailleurs sociaux. Peu importe leur formation académique, il semble que l'intervenant, dont les parents utilisaient la punition corporelle et qui n'a pas remis en question cette pratique, soit plus enclin à y être favorable, du moins au niveau individuel. Cette observation concorde avec ce qui a été développé dans la problématique à savoir que de toutes les formes de violences subies durant l'enfance, la punition corporelle ressort comme étant liée aux « attitudes proviolentes » dans l'éducation des enfants (Clément et Boileau, 2010, p. 107). Ce constat soulève certaines implications pour la pratique :

²⁸ Abréviations pour travailleur social et psychoéducateur.

- Jusqu'à quel point les intervenants peuvent-ils se fier à leurs propres repères éducatifs pour intervenir avec les familles?
- Un intervenant social qui affiche une attitude favorable à la punition corporelle peut-il encourager (directement ou indirectement) certaines pratiques à caractère violent dans le cadre de ses interventions avec les familles si ces dernières correspondent à ses repères?
- Quelles sont les conséquences possibles de telles interventions sur les familles et leurs membres?

En ce qui a trait au sentiment des participants à l'égard de leurs interventions, plusieurs intervenants disent se sentir impuissants lorsque les parents sont convaincus d'utiliser des moyens adéquats, moyens que leurs propres parents utilisaient alors qu'ils étaient eux-mêmes enfants. Ce sentiment d'impuissance est d'ailleurs partagé dans les situations où les parents sont considérés comme étant non collaborateurs. En effet, plus de la moitié des participants (n=5) expriment leurs difficultés à intervenir quand la punition corporelle est utilisée de manière instrumentale par des parents convaincus de son bien-fondé (*j'ai été élevé comme ça et je m'en porte très bien*). Ce constat fait écho aux résultats de recherche de Pagé et Moreau (2007) à l'effet que plusieurs intervenants manifestent de l'impuissance et ne savent pas concrètement comment s'y prendre pour briser le cycle de transmission des pratiques parentales à caractère violent (Pagé et Moreau, 2007, p. 67). Ce constat soulève plusieurs implications qui sont davantage traitées au volet traitant du discours légal dans l'intervention (5.2.2.2.) Parmi les trois intervenants qui se sentent à l'aise et outillés pour intervenir en lien avec cette problématique, deux sont défavorables à la punition corporelle et une s'affiche favorable. Il se peut que cette dernière (Annie) soit à l'aise d'intervenir avec les familles qui utilisent la punition corporelle car elle établit une distinction entre les situations où elle est utilisée de manière adéquate et les situations d'abus ou de violences physiques. Ainsi, elle intervient dans les situations d'abus afin que les parents reconnaissent les pratiques à caractère violent qu'ils utilisent. Lorsqu'il s'agit de punitions corporelles jugées adéquates, elle est à l'aise de faire fi de cette pratique ou de permettre aux parents de continuer de l'utiliser parallèlement aux autres moyens proposés dans le cadre de ses interventions. Ce qui soulève d'autres implications pour la pratique :

- Est-ce que valider un parent dans son utilisation de la punition corporelle peut être considéré comme une intervention nuisible?
- Un intervenant qui n'a pas remis en question ses repères éducatifs, est-il en mesure de soutenir le processus de conscientisation d'un parent qui se questionne sur ses pratiques ou ses repères éducatifs?

Un autre constat concernant les sentiments des intervenants dans leurs interventions concerne l'empathie dans la relation intervenant-famille. Comme nous l'avons vu dans la problématique, l'empathie joue un rôle central dans la relation qui se tisse entre le parent et son enfant, mais aussi entre l'intervenant social et la famille. L'empathie est non seulement la capacité d'être sensible aux besoins ou à la souffrance d'autrui, mais aussi la capacité d'offrir une « réponse appropriée » (Decoster, 2009) à ceux-ci. Le fait que certains intervenants semblent plus empathiques à l'endroit des parents que des enfants soulève certaines implications à l'égard de la pratique. C'est le cas de Michelle qui n'a pas remis en question ses repères éducatifs. Michelle se montre plus empathique et préoccupée par la situation du père dans l'incident critique et très peu par rapport à ce que vit l'enfant. De la même manière, elle se montre très empathique aux difficultés vécues par sa mère et très peu à l'égard d'elle-même comme enfant. Elle présente d'ailleurs un affect dissonant alors qu'elle raconte l'épisode où cette dernière l'a frappée (elle rit) ou comment elle lui « inculquait » le respect par la peur (elle sourit). D'ailleurs, il est intéressant de constater que les intervenants (n=7) ont généralement un petit rire ou affichent un sourire lorsqu'ils abordent leurs souvenirs de punitions corporelles. Ce comportement peut s'apparenter à un mécanisme d'ajustement (rééquilibrage voire déni) car il y a une dissonance ou un décalage entre le sentiment affiché et l'évènement rapporté. Un lien peut également être fait entre ce décalage et certains concepts élaborés dans la problématique, à savoir celui de cécité émotionnelle développé par Miller (1988) et celui d'anesthésie affective décrit par Bilhéraan (2006). Ces constats soulèvent certaines implications pour la pratique :

- L'empathie de l'intervenant à l'égard des différents membres de la famille (parents-enfants) peut-elle être altérée par son vécu personnel (repères éducatifs et perception de l'éducation reçue)?
- Quelle incidence cette empathie sélective peut-elle avoir sur les familles?

5.2.2. Interventions avec les familles et représentations sociales

Dans cette section, d'autres implications pour la pratique sont mises en lien avec les représentations sociales à l'égard de la punition corporelle présentées dans la première partie de ce chapitre. Concernant la représentation de la punition corporelle qui se distingue de l'abus physique par son intention éducative, la plupart des intervenants disent intervenir à ce sujet afin de modifier les pratiques parentales en se basant sur les intentions éducatives des parents. En effet, miser sur les intentions parentales peut devenir un levier d'intervention puissant pour la pratique avec les familles (Miller et Rollnick, 2002; Lemay, 2009; Madsen, 2009). Plusieurs intervenants nomment se servir de cette distinction, entre l'intention parentale et le moyen choisi pour atteindre les buts parentaux. Cette distinction est utile et pertinente pour l'intervention car elle permet aux parents de reconnaître les écarts entre leurs motivations et les conséquences non intentionnelles de leurs pratiques (Lemay, 2009) sur leur enfant, sur leur relation avec ce dernier ou sur leur sentiment de compétence (Duclos, 2009).

Par ailleurs, il semble y avoir une dichotomie entre la représentation d'un abus et d'une punition corporelle, en ce qu'elle relève d'une « bonne » ou d'une « mauvaise » intention (corriger vs faire mal). Cette perception binaire et réductrice fait fi de la complexité du phénomène et peut devenir un piège pour la pratique. L'intervenant ne doit pas exclure le fait qu'un parent qui utilise la punition corporelle puisse avoir l'intention d'assujettir l'enfant, de reprendre le contrôle sur lui, de « restaurer l'avantage du pouvoir » (Lacharité et Éthier, 2009, p. 312) en l'agressant ou en lui faisant mal. Inversement, un parent jugé « abusif » peut partager cette même intention de « corriger » l'enfant, comme c'est le cas du parent qui utilise la punition corporelle comme pratique éducative. Comme il a été précisé dans le cadre théorique, les tentatives afin de distinguer les concepts de punition corporelle et d'abus physique n'ont pas porté fruits. La notion d'abus physique peut englober celle de punition corporelle et vice-versa (Durrant et Ensom, 2004). L'image distinctive que plusieurs intervenants ont tout de même de la punition corporelle par rapport à l'abus physique se rapproche davantage des contours législatifs à cet égard (article 43 du code criminel, définition de force raisonnable par la Cour suprême, etc.) que des savoirs théoriques ou « cliniques » sur le sujet. Ce constat rejoint un élément présenté dans la problématique, à savoir que les intervenants sociaux travaillent souvent sans cadre clair pour orienter leurs

pratiques et que leurs interventions ne se basent pas nécessairement sur les connaissances et les contributions de la thérapie familiale (Pulleyblank Coffey, 2004; Madsen, 2009).

De plus, comme nous l'avons vu dans la problématique, la distinction entre punition corporelle et abus physique est notamment liée à la construction selon laquelle une punition corporelle ne laisse pas de marque. Cette image réfère à la conception restreinte de la violence physique : celle qui laisse des marques (Berger et al., 1988; Ney, 1987; Chamberland et al., 2003; Lacharité et Éthier, 2009). Dans ce contexte :

- Est-ce qu'un intervenant qui partage cette conception réductrice de la violence physique peut en banaliser, normaliser ou en favoriser l'usage (Chamberland et al., 2003) auprès des parents avec lesquels il travaille?

Deuxièmement, les intervenants semblaient également faire une distinction entre le parent collaborant (épuisé, non responsable de ses gestes) et le parent non collaborant (gestes prémédités, responsable de ses gestes) qui utilisent tous deux la punition corporelle. De plus, les interventions mentionnées par les intervenants (n=6) diffèrent considérablement selon qu'ils s'imaginent intervenir avec un parent collaborant ou non. En effet, le parent dit collaborant semble avoir accès à un soutien plus empathique de la part des intervenants alors qu'un parent jugé non collaborant ou abusif semble plus exposé à l'utilisation du discours légal, à l'usage d'un pouvoir plus coercitif (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009), de comportements plus autoritaires et à la menace d'une intervention DPJ de la part des intervenants. De façon générale, les intervenants ont tendance à se montrer plus empathiques à l'égard du parent qui utilise impulsivement la punition corporelle, que cette dernière laisse des marques ou non. Ils précisent toutefois ne pas excuser ou minimiser le geste, mais disent comprendre qu'un parent puisse être épuisé et qu'il « perde le contrôle ». Comme nous l'avons vu dans la problématique, ces parents ne tentent-ils pas de reprendre le contrôle sur leurs enfants par un moyen à caractère violent (Lacharité et Éthier, 2009)? De plus, il y a une dissonance entre l'image distincte de la punition corporelle qui repose sur l'intention positive (éduquer) du parent combinée à l'attitude plus négative de certains intervenants à l'égard du parent jugé non collaborant. En effet, les parents jugés plus négativement (non collaborants) sont justement ceux qui utilisent cette pratique dans un but jugé plus positivement, celui

d'éduquer leur enfant. Ces constats soulèvent différentes implications pour la pratique, par exemple :

- Cette façon binaire d'appréhender le phénomène des pratiques éducatives à caractère violent (abus vs punition corporelle = intention négative vs intention positive) peut-elle contribuer d'une part à nier l'intention de faire mal liée à la punition corporelle et donc certaines difficultés familiales et d'autre part, à condamner le parent jugé abusif pour leurs mauvaises intentions? Ces deux postures ne sont-elles pas stériles pour l'intervention (Cirillo et Di Blasio, 1992; Madsen, 2009)?
- Comme le fait de distinguer la punition corporelle de l'abus physique contribue à banaliser ou à minimiser son caractère violent, est-ce que cela permet à certains intervenants, moins au clair avec cette question, d'éviter d'adresser cette problématique avec les familles?
- Est-ce que l'impuissance d'intervenir avec des parents jugés non collaborants ou abusifs expose les intervenants à devenir plus autoritaires et à avoir recours eux-mêmes à des conduites à caractère violent (menaces, etc.) dans le cadre de leurs interventions?
- Est-ce que cette impuissance peut être liée à un besoin de mieux comprendre ce phénomène?
- Les intervenants sociaux ne devraient-ils pas s'appuyer davantage sur les savoirs théorique et clinique pour orienter leur pratique (Pulleyblank Coffey, 2004; Madsen, 2009)?

Pour résumer les implications de cette image de la punition corporelle comme n'étant pas une forme d'abus physique, cette construction est susceptible de minimiser ou banaliser le caractère violent de la punition corporelle (Berger et al., 1988; Ney, 1987; Chamberland et al., 2003; Lacharité et Éthier, 2009), d'induire soit une intervention plus autoritaire et répressive par l'usage d'un pouvoir coercitif (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009) avec les parents jugés abusifs (intention de faire mal) ou une intervention se centrant uniquement sur les « bonnes intentions » du parent en occultant une facette importante des intentions parentales liées à l'utilisation de la punition corporelle (faire mal à l'enfant dans le but de le corriger) et ainsi, certaines difficultés familiales (Madsen, 2009). Ces implications ramènent à l'importance pour les intervenants de mieux comprendre la complexité du phénomène de la punition corporelle et les interventions à privilégier à cet égard afin d'être plus à l'aise

d'adresser cette problématique de façon claire avec les familles et d'intervenir en faisant usage de leur pouvoir de référence (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009).

En troisième lieu, la représentation selon laquelle « au Québec, on a des lois, on ne punit pas nos enfants comme ça » soulève les implications liées à l'usage d'un discours légal dans l'intervention avec les familles qui utilisent la punition corporelle. Le discours légal issu de cette représentation semble survenir pour deux raisons; soit pour s'expliquer le phénomène de la punition corporelle (*ces parents viennent d'ailleurs et ne savent pas qu'ils n'ont pas le droit d'utiliser la punition corporelle, c'est pourquoi ils l'utilisent encore*) ou pour intervenir alors qu'ils se sentent impuissants ou dépourvus de moyens (*vous devez cesser d'utiliser la punition corporelle car vous n'avez pas le droit, etc.*). Dans ce contexte, l'intervenant aura tendance à devenir plus prescriptif et à faire usage d'un pouvoir coercitif si ses recommandations ne sont pas appliquées (*si vous continuez, il y aura des conséquences, des problèmes, je vais appeler la DPJ, etc.*). Comme nous l'avons vu dans la problématique, ce type de pouvoir coercitif s'appuie sur la perception du parent voulant que l'intervenant « soit en mesure d'attribuer des conséquences négatives pour la non-conformité à des comportements demandés, désirés, exigés » (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009). De plus, cette représentation stéréotypée (*au Québec on a des lois, on ne punit pas nos enfants comme ça*) se base sur deux croyances erronées: 1) les lois interdisent aux parents d'avoir recours à la punition corporelle et 2) cette pratique n'est plus ou pas utilisée au Québec. De plus, les intervenants affichant une attitude plutôt favorable ou ambivalente à l'égard de la punition corporelle au niveau individuel (*je pense..., en tant que parent..., etc.*) semblent moins l'afficher sur le plan groupal (*en tant qu'intervenant...*) et collectif (*nous, au Québec...*). Dans leurs interventions, ils semblent davantage se servir du niveau identitaire collectif en affichant une attitude « officielle » plutôt défavorable à la punition corporelle (ex.: *au Québec, on ne punit pas nos enfants comme ça, ce n'est pas un moyen acceptable ici, etc.*) et en ayant recours à de faux interdits (ex.: *au Québec nous avons des lois et vous n'avez pas le droit d'utiliser la punition corporelle avec votre enfant*). Ce discours dissonne par rapport à leurs expériences ou positions individuelles sur le sujet (*la fessée peut être un moyen efficace dans tel contexte, j'ai reçu quelques fessées et c'était bien correct, une petite tape sur les fesses ou sur les mains je trouverais ça correct, etc.*). Ces constats soulèvent diverses implications pour la pratique :

- Cette représentation et le discours légal qui en découle peuvent-ils amener l'intervenant à baser ses interventions sur la transmission d'informations (souvent erronées) et l'apprentissage des lois et des pratiques d'ici?
- Cette approche n'invalide-t-elle pas le savoir propre aux familles (Madsen, 2009) en réduisant le parent à une position passive « d'apprenant »?
- Les parents ne sont-ils pas mis en échec dans ce processus? Une fois informés, ils deviennent responsables de continuer d'utiliser cette pratique sans avoir reçu compréhension et soutien de la part de l'intervenant?
- Le discours légal et l'usage d'un pouvoir coercitif dans l'intervention avec les familles sont-ils des moyens pour l'intervenant de se décharger sur le parent de son propre sentiment d'impuissance (*j'ai fait mon travail, à présent le parent sait qu'il n'a pas le droit de punir physiquement son enfant, il connaît les conséquences, c'est maintenant sa responsabilité s'il continue d'utiliser ce moyen*)?
- Quels impacts sur la famille alors que les parents se retrouvent coincés avec cette interdiction qui n'a pas nécessairement de sens pour eux?
- Ce discours légal qui fait appel au pouvoir coercitif de l'intervenant (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009) peut-il ainsi créer plus d'insécurité et d'impuissance chez le parent qui craint les représailles et ainsi nuire à la relation parent-enfant?
- L'intervenant est-il en mesure d'accompagner autrement le parent dans la compréhension et la recherche d'un sens à cette « interdiction » de punir physiquement s'il est lui-même plutôt favorable ou ambivalent à l'égard de cette pratique et que son interdiction n'a pas nécessairement de sens pour lui?

En outre, le fait que les intervenants semblent s'appuyer sur de l'information légale erronée dans leurs interventions pose question pour la pratique :

- N'est-il pas de la responsabilité des intervenants de s'assurer de la validité des informations qu'ils transmettent aux familles?

Quatrièmement, en ce qui concerne les représentations des intervenants à l'égard de ce qu'ils jugent acceptable ou non dans les pratiques parentales, la plupart d'entre eux considèrent la punition corporelle comme étant inacceptable si elle est infligée par un éducateur ou un professeur, avec un objet ou envers un adolescent. Bien qu'à cette étape, il soit impossible d'en faire la démonstration, la construction de cette représentation semble être influencée par le contexte socio-politique actuel : interdiction de punition corporelle à la

garderie et à l'école au Québec (Barnett, 2008, p. 6), définition de la Cour Suprême qui exclut la punition corporelle sur les adolescents et l'utilisation d'objet (Marois et al., 2004), etc. Il est intéressant de constater que plusieurs participants semblent plus à l'aise et assurés dans leur position d'intervenant à l'égard de la punition corporelle lorsqu'ils sont au clair avec son caractère illégitime, comme c'est le cas lorsqu'elle est utilisée de manière récurrente, lorsqu'elle implique un objet, un adolescent, une éducatrice en garderie, une trop grande force, etc. En effet, les impacts négatifs de la punition corporelle leur apparaissent plus clairs (risque de riposte de la part de l'adolescent, augmentation des escalades dans les rapports de force, nuisance pour l'apprentissage des habiletés sociales à la garderie, connotation violente à l'utilisation d'objet, etc.) et ils sont plus à l'aise de discuter de ces aspects avec les parents en indiquant les écarts entre leurs intentions et les conséquences non intentionnelles de leurs pratiques (Miller et Rollnick, 2002; Lemay, 2009; Madsen, 2009). Ainsi, l'encadrement législatif pourrait avoir certaines implications pour la pratique :

- D'une part, une meilleure connaissance de l'encadrement législatif actuel à l'égard de la punition corporelle permettrait-elle aux intervenants de développer un regard critique sur le sujet?
- D'un autre côté, une législation exempte d'ambiguïté concernant les pratiques à caractère violent comme la punition corporelle permettrait-elle aux intervenants d'être plus à l'aise dans leurs interventions avec les familles?

En cinquième lieu, deux éléments concernant les représentations sociales de ce qui est acceptable ou non selon l'origine culturelle des familles soulèvent des implications pour la pratique: le fait que certains intervenants disent laisser « plus de chances » aux parents immigrants et la croyance selon laquelle il y a moins d'impacts négatifs sur leurs enfants. De plus, il semble y avoir deux tendances préoccupantes soulevées dans l'intervention avec ces familles : vouloir tout leur « apprendre » ou laisser aller. Cette représentation, « Au Québec, on a des lois, on ne punit pas nos enfants comme ça », induit que dans les pays d'origine des familles issues de l'immigration, il y aurait une prédominance des « châtiments corporels dans l'éducation de l'enfant » (Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008, p. 229). Comme nous l'avons vu dans la problématique, cette caractéristique traditionnelle relèverait davantage « d'un modèle rural déjà dépassé dans la plupart des pays d'origine des immigrants arrivant au Québec » et cet archétype culturel serait « remis en question par les

acteurs culturels de ces pays eux-mêmes » (Vatz Laaroussi et Messé A Bessong, 2008, p. 229-230). Ce filtre culturel fige et modélise les familles immigrantes n'étant vues qu'à travers leur appartenance ethnoculturelle, ce qui peut devenir un piège pour l'intervention (Rachédi, 2003). Ainsi, il est important de tenir compte des nombreuses « variations intra-culturelles » afin de ne pas tomber dans le relativisme culturel ou les généralisations basées sur l'origine ethnique ou l'appartenance culturelle (Breault et al., 2007, Rachédi, 2003). Ces éléments posent certaines questions à l'égard de la pratique :

- Est-ce que l'intervenant peut se montrer moins ouvert, compréhensif ou empathique à l'égard d'un parent québécois alors que la punition corporelle fait aussi partie de ses repères culturels, familiaux et éducatifs?
- Cette forme de discrimination basée sur l'appartenance ethnoculturelle laisse croire que ces enfants pourraient, soit : être laissés davantage à eux-mêmes (relativisme culturel) ou être davantage référés à la DPJ (punition corporelle instrumentale et récurrente, parent jugé non collaborant, sentiment d'impuissance de l'intervenant, usage d'un pouvoir coercitif, etc.)?

Afin de clore sur le thème du discours légal, certains intervenants ont précisé que le but de l'intervention sociale n'est pas de juger ou de condamner les parents, mais de comprendre pour mieux intervenir avec les familles. Le recours à un discours légal dans l'intervention avec les familles qui utilisent la punition corporelle semble être le résultat d'une méconnaissance du phénomène et du manque de moyen qui en découle. De plus, ce discours et cette impuissance semblent avoir tendance à mobiliser le pouvoir coercitif de l'intervenant et une attitude plus autoritaire au détriment de la relation avec les parents et de l'usage plus constructif du pouvoir de référence « basé sur l'identification, l'attraction, le désir de s'associer ou de maintenir le lien (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009).

Sixièmement, tout comme c'est le cas pour les « bonnes » intentions parentales derrière la punition corporelle, la croyance des intervenants en l'amour indéfectible du parent pour son enfant peut servir de levier dans l'intervention, mais risque aussi d'occulter d'une part, le vécu infantile du parent qui ne s'est pas nécessairement senti aimé par ses parents et d'autre part, les réels sentiments de ce parent à l'égard de son enfant. Les sentiments du parent peuvent être plus complexes, voire négatifs ou teintés d'ambivalence. Comme nous l'avons vu dans la problématique, l'amour parental et l'empathie ne sont possibles qu'à partir du

moment où ils trouvent « racines dans des attachements antérieurs », ils seront « accrus par la reconnaissance d'états affectifs chaleureux que d'anciennes relations ont rendus [sic] familiers » (Brazelton et Cramer, 1991, p. 182). Cet élément rappelle l'importance pour l'intervenant d'offrir une compréhension empathique aux parents, notamment concernant leurs sentiments négatifs à l'égard de leurs enfants, afin de créer un lien de confiance avec eux (Madsen, 2009, Guay, 2009) et de renforcer l'empathie parentale en reconnaissant les pratiques éducatives à caractère violent dont ils ont eux-mêmes fait l'objet et qu'ils reproduisent dans leur vie familiale actuelle (Wiehe, 1997; Miller, 1996, 2003, 2004, 2010; Clément et Boileau, 2010). Le sentiment de loyauté envers les parents (Cirillo et Di Blasio, 1992; Doré, 1994) ou l'obligation judéo-chrétienne pour les enfants d'aimer leurs parents²⁹ (Miller, 2004, p. 13) peuvent nuire à la capacité des adultes de remettre en question les pratiques à caractère violent de leurs propres parents.

En outre, comme la notion d'amour parental est parfois entremêlée avec l'usage de la punition corporelle, l'intervenant peut en venir à valider le parent qui rationalise l'utilisation de ses pratiques éducatives par son amour et ses « bonnes » intentions. Tout comme l'approche DPA³⁰ l'indique, l'intervenant peut guider les parents à faire la différence entre les rationalisations de leurs actions (je te frappe parce que je t'aime), les motivations (éduquer l'enfant) et les conséquences non intentionnelles de leurs gestes (augmentation des conflits ou des transgressions, soumission, rancœur, insécurité, etc.) (Miller et Rollnick, 2002; Lemay, 2009, Madsen, 2009). De plus, l'intervenant et le parent qui démêlent les concepts d'amour et de violence seront davantage en mesure de prévenir la violence dans les relations amoureuses ultérieures des enfants par la promotion de relations plus harmonieuses et égalitaires, empreintes de confiance et de respect sur le plan de la communication et de l'intimité (Fernet, 2005).

L'image du parent aimant dans les représentations des intervenants soulève quelques implications pour la pratique :

²⁹ Cette obligation est issue du quatrième commandement : *tu honoreras ton père et ta mère*.

³⁰ DPA: Développement du pouvoir d'agir.

- Est-ce qu'une intervention basée sur la représentation du parent aimant peut provoquer un sentiment de culpabilité chez le parent qui n'est pas certain d'aimer son enfant? Sentiment qu'il ne pourra pas exprimer de peur d'être jugé?
- Cette prémisse de l'amour parental chez l'intervenant peut-elle induire en erreur le parent sur ses propres intuitions à savoir qu'il n'était pas aimé par ses parents, le cas échéant?
- Ces enfants devenus parents peuvent-ils se retrouver coincés dans l'obligation de faire croire à leur tour qu'ils ont la certitude d'aimer leurs enfants ou qu'ils adoptent des pratiques à caractère violent par amour pour eux?
- N'est-il pas important pour l'intervenant d'être en mesure d'accompagner le parent à faire la différence entre l'amour parental et les pratiques à caractère violent?

Dans un autre ordre d'idées, l'image morcelée de l'intégrité de l'enfant dans les représentations de plusieurs intervenants soulève d'autres implications pour la pratique. Si dans ses constructions, l'intervenant se représente la fessée comme étant plus acceptable que la gifle, il se représente davantage l'intégrité comme relevant du visage plutôt que des fesses. Ce qui n'est pas surprenant vu le caractère historique de la fessée (voir chapitre I). Pourtant, une des caractéristiques principales de l'intégrité est qu'elle réside dans l'intégralité du corps et non pas dans certaines parties. L'intégrité étant « le caractère de ce qui est intact, entier » (Dictionnaire web *sensagent*, 2011). Cette image morcelée semble liée à la construction historique et culturelle des représentations sociales à l'égard de la punition corporelle et soulève certains questionnements à l'égard des interventions :

- Les dissonances dans le discours des intervenants concernant l'intégrité de l'enfant peuvent-elles être ressenties par les familles?
- Un intervenant qui distingue la gravité d'une punition corporelle en lien avec la partie du corps impliquée peut-il banaliser ou encourager le recours à certaines d'entre elles (ex. : tape sur les doigts, fessée, etc.)?

Finalement, la notion de « retour avec l'enfant » et de « reconnaissance des erreurs » par le parent sont également des thèmes récurrents dans le discours des intervenants. Ces thèmes sont liés à l'image que les intervenants se font de l'amour parental. En effet, les intervenants qui ont tendance à confondre l'amour parental et les pratiques éducatives à caractère violent vont valoriser la « reconnaissance des erreurs » du parent dans le cadre de la relation

intervenant-parent mais pas nécessairement dans la relation parent-enfant. Ils ne vont pas encourager le parent à formuler des excuses à son enfant pour ses gestes à caractère violent (ex. : fessée, etc.) ce qui peut faire partie d'un mode de résolution des conflits plus harmonieux (Bouchard et Tessier, 1996; Malo et al., 2001) et constituer un modèle pour l'enfant. Nous avons vu dans la problématique le rôle central de l'empathie dans le développement des habiletés sociales, des comportements prosociaux et des capacités adaptatives des jeunes. Le parent peut favoriser la maturation de l'empathie chez ses enfants en se montrant lui-même empathique (envers les autres et envers son enfant) et en exprimant ses sentiments positifs (Eisenberg, 2005). Un parent qui s'excuse auprès de son enfant, ou qui reconnaît avoir eu tort de le frapper, fait preuve d'empathie envers ce dernier et lui confirme la différence entre l'amour qu'il peut lui porter et son geste à caractère violent. L'enfant apprend ainsi à remettre en doute la légitimité de la punition corporelle et à faire la différence entre un geste à caractère violent et l'amour de son parent. Il est intéressant de constater que les participants favorables ou ambivalents à l'égard de la punition corporelle et qui ont tendance à confondre l'amour parental et les pratiques éducatives à caractère violent ont trois éléments en commun : 1) ils en ont eux-mêmes fait l'objet étant enfant, 2) leurs parents ne se sont pas excusés de leur geste, 3) tout comme leur(s) parent(s), ils n'ont pas tout à fait remis en question le bien-fondé de cette pratique. Ces constats soulèvent une implication pour la pratique :

- Ces intervenants sont-ils en mesure de soutenir les parents dans la reconnaissance de leurs pratiques à caractère violent et le développement de modes alternatifs de résolution de conflits?

Pour clore sur les représentations de l'amour parental et de l'intégrité de l'enfant ainsi que leurs implications pour la pratique, il semble important pour l'intervenant d'être prudent dans l'attribution de sentiments (négatifs ou positifs) aux parents. En effet, la naturalisation de l'amour parental peut amener deux effets pervers dans l'intervention pour le parent : 1) lui faire vivre de la culpabilité s'il ressent d'autres sentiments plus négatifs à l'égard de son enfant et 2) l'empêcher de reconnaître ou de remettre en question les pratiques à caractère violent de ses propres parents. De plus, les intervenants devraient être au clair avec la notion d'intégrité et être en mesure de faire la différence entre l'amour parental et les pratiques

éducatives à caractère violent. C'est une prémisse s'ils veulent être en mesure de soutenir les parents et les enfants à faire cette distinction et à établir des rapports de pouvoir plus égalitaires et harmonieux dans leurs relations futures (Fernet, 2005). Les intervenants devraient être en mesure de soutenir d'une part, les familles dans la recherche de modes de résolution de conflits plus efficaces et harmonieux (Bouchard et Tessier, 1996; Malo et al., 2001) et d'autre part, les parents dans le développement de leur empathie et de son expression (Eisenberg, 2005; Decoster, 2009).

5.3. Pistes d'intervention et de recherche

Finalement, cette section ouvre sur certaines pistes d'intervention et de recherche concernant les politiques et la législation, la formation des intervenants et l'intervention avec les familles.

5.3.1. Politiques et législation

Dans le contexte où plusieurs intervenants ne sont pas au clair avec l'encadrement législatif, leur position et leur rôle à l'égard de la punition corporelle, on peut se demander comment les parents auprès desquels ils interviennent peuvent s'y retrouver dans cette confusion. C'est d'ailleurs un des éléments mis de l'avant par cette recherche. Nous avons vu comment il est important de tenir compte « des processus par lesquels les contextes sociaux et les conditions sociales affectent les besoins des enfants » (Lapierre et al., 2008, p. 373) et de reconnaître la responsabilité de la société et des divers acteurs sociaux envers les enfants et de ce fait, comment ces derniers peuvent indirectement compromettre leur sécurité et leur bien-être. Les représentations sociales, l'encadrement législatif et la sous-représentation médiatique de la « maltraitance ordinaire », dont fait partie la punition corporelle, ont des conséquences sur la reconnaissance de la problématique, l'orientation des priorités ministérielles et l'allocation des ressources (St-Jacques et al., 2010, p. 59).

Tel qu'énoncé dans la problématique, une enquête nationale a révélé que les Canadiens seraient majoritairement favorables à la suppression de l'article 43 du *Code criminel* canadien « si des lignes directrices étaient établies pour empêcher des poursuites en cas de

gifle ou de fessées légères », « si des études montraient que les punitions corporelles sont inefficaces, voire préjudiciables » ou si son abolition « aurait pour effet de diminuer la violence » (Barnett, 2008, p. 7). Compte tenu de la réflexion en cours concernant la nécessité de maintenir ou non l'article 43 du *Code criminel* canadien (Patrimoine canadien, 2010), et à l'instar de plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la question de la validité juridique de l'usage « raisonnable » de la force, il semble que l'abolition du droit à la punition corporelle serait plus susceptible de réduire la violence « que le fait d'imposer des limites arbitraires sur son utilisation » (Durrant et al., 2009, p. 4). C'est le changement d'attitude à l'égard de la légitimité du droit de punition corporelle et le retrait de l'approbation légale et sociale concernant cette pratique qui peut contribuer à sa diminution (Lansdown, 2000). Comme nous l'avons également vu précédemment, le *Conseil de l'instruction publique du Québec* a déjà tenté d'encadrer la pratique de la punition corporelle en instituant la *strap* comme instrument autorisé afin de réduire les abus physiques envers les enfants (Cliche, 1999). De la même façon, l'encadrement législatif arbitraire de l'usage de la force « raisonnable » ne peut réellement contribuer à réduire les abus envers les enfants. De plus, plusieurs études attestent que la punition corporelle n'aurait pas de réelle valeur éducative et qu'elle aurait plutôt tendance à nuire au développement de l'enfant, à la qualité de la relation parent-enfant et à l'atteinte des buts parentaux (Malo et al., 2001; Thompson Gershoff, 2002; Johnson, 2003; Durrant et Ensom, 2004; Thomas, 2004; Eisenberg, 2005; Grogan-Kaylor, 2005; Gershoff et Bitensky, 2007; Antier, 2010). De plus, des intervenants et des chercheurs se questionnent sur l'exportation sociale des maltraitances intra-familiales (Bilhéran, 2006) et sur la punition corporelle comme étant un des vecteurs de la transmission sociale de la violence (Miller, 1985-2010; Bédard, 1998; Maurel, 2001; Éthier, 1999). D'autres acteurs sociaux considèrent que par le maintien de cet article de loi centenaire, le Canada contrevient à ses engagements dans le cadre de son adhésion à la *Convention relative aux droits de l'enfant* en 1991. Le maintien du « droit de correction » banaliserait la punition corporelle, une forme de violence physique dans l'éducation des enfants (Bernard, 1999; Nadeau, 2002) en plus d'induire de l'ambiguïté quant au bien-fondé de cette pratique. D'autres études sont nécessaires afin de connaître les effets de l'abolition de ce droit dans d'autres pays, qu'elles portent sur la prévalence de la violence, les représentations sociales, les interventions sociales, les effets sur les parents et les enfants, etc.

Finalement, rappelons qu'une récente baisse de l'utilisation de la punition corporelle dans la vie des enfants au Québec correspond à une hausse presque équivalente de la violence psychologique envers ces derniers. De là, la préoccupation grandissante de ne pas simplement abolir le droit à la punition corporelle. En ce sens, les chercheurs mettent de l'avant le rôle des politiques publiques, le soutien aux familles et l'accessibilité aux services (*Enquête québécoise sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec*, 2004). Des recherches ultérieures pourraient s'intéresser à ce qui s'est fait ailleurs dans ce domaine.

5.3.2. Formation des intervenants

Comme nous l'avons vu, les intervenants ayant été exposés à la punition corporelle sont plus susceptibles d'adopter une attitude favorable à cette pratique parentale. D'ailleurs, de toutes les formes de violences subies durant l'enfance, la punition corporelle ressort « comme étant significativement corrélées aux attitudes proviolentes » dans l'éducation des enfants (Clément et Boileau, 2010, p. 107). Bien que la formation académique et l'expérience d'intervention de l'intervenant contribuent à la construction de ses représentations à l'égard de la punition corporelle, il semble que le fait de l'avoir vécue dans l'enfance et de ne pas l'avoir remise en question auraient une plus grande influence sur l'orientation des attitudes à cet égard (favorable, défavorable, etc.) et sur les pratiques d'intervention qui en découlent. Un système de représentations ne peut se modifier qu'en « recevant » de l'information. Des mécanismes d'ajustements (étayage, rééquilibrage, déni) peuvent jouer un rôle tampon entre leur système de représentations initial et les informations nouvelles, transmises dans le cadre de leur formation académique, qui le contredisent, en bloc ou en partie (Jodelet et al., 1970; Festinger, 1975; Sales-Wuillemin, 2005; Mannoni, 2006; Seca, 2010).

Tout comme c'est le cas pour l'intervention familiale, la formation des intervenants devrait comporter un volet où ces derniers se questionnent sur leurs représentations à l'égard des pratiques éducatives à caractère violent, car il semble qu'elles auront un impact sur leur façon d'intervenir avec les familles. Dans la formation en travail social, on dit souvent que l'intervenant est son « propre outil de travail ». Ainsi, l'accent est mis sur l'importance d'être conscient de ses valeurs et de ses repères. Par contre, tout comme le parent, il est probable que l'intervenant ne soit pas conscient des implications inconscientes qui orientent ses pratiques et qu'une conscientisation à ces composantes soit nécessaire au processus de

changement (Lafleur, 2011). Il serait intéressant que des recherches puissent se pencher sur les processus pédagogiques pertinents à cette démarche réflexive afin de l'inclure éventuellement dans la formation des futurs intervenants sociaux. En ce sens, cette démarche combinée à une meilleure connaissance/compréhension du phénomène de la punition corporelle offrirait aux intervenants l'opportunité de prendre du recul par rapport à leurs représentations et ainsi, d'intervenir ultérieurement de façon plus éclairée avec les familles. Comme Amiguet et Julier (1998) le soulignent, nous pouvons apprendre comment nous construisons nos représentations et « cela peut nous aider à faire différemment, peut-être mieux » (p. 50).

5.3.3. Intervention avec les familles

Comme certains intervenants ont tenu à le souligner, il est important de distinguer le rôle « clinique » du rôle « légal ». En effet, le but des interventions familiales n'est pas de « condamner » les parents, mais de comprendre pour mieux intervenir (Lacharité et Gagnier, 2009) à partir du savoir et des motivations de la famille, que ce soit dans un contexte volontaire ou non. Les intervenants se doivent de reconnaître « tant la vulnérabilité des personnes, [...] la légitimité de leurs besoins que leurs droits et obligations dans des contextes particuliers » (Lemay, 2009, p. 126). Dans le flou législatif actuel concernant la punition corporelle, le jugement de l'intervenant est d'autant plus important et sollicité. Quoi qu'il en soit, ce dernier doit être conscient que d'utiliser la DPJ ou la loi comme une menace est un signal de leur propre sentiment d'impuissance. Le recours à la menace a lui-même un caractère violent et ne constitue pas une intervention à privilégier avec les familles. Au contraire, une telle intervention mise sur la peur et peut renforcer le sentiment d'impuissance et d'insécurité chez les parents, sentiment bien souvent au cœur des difficultés familiales (Lacharité et Éthier, 2009).

Par ailleurs, bien qu'il soit primordial de respecter et de valoriser une saine autorité parentale en « aidant les parents à aider leurs enfants » (*Jean*, chapitre IV), il ne faut pas négliger l'apport des enfants dans l'intervention. Ces derniers peuvent faire preuve d'une lucidité déroutante et peuvent contribuer à mettre en lumière de l'information précieuse pour les parents et les intervenants. Il semble que certains intervenants soient plus à l'aise d'intervenir uniquement avec les parents pensant peut-être qu'une approche verbale ne peut

convenir aux enfants ou se sentant peu outillés pour intervenir autrement avec les familles. Dans ce contexte, certaines facettes de la complexité des dynamiques familiales peuvent rester hors de leur portée. Bien que la formation des intervenants puisse avoir un rôle important à jouer à ce niveau, le recours à une supervision individualisée et à une intervention interdisciplinaire peut être privilégié selon les situations. L'intervention sociale avec les familles devrait (Raven, 1990; Bouchard et Tessier, 1996; François et Piquant, 1999; Malo et al., 2001; Warwick, 2003; LeBossé, 2003; Brown et Sullivan, 2004; Clément et al., 2004, Lemay, 2009; Desjardins et Lemay, 2009; Madsen, 2009) :

- Tenir compte de la complexité du phénomène de la punition corporelle et situer les acteurs en contexte (facteurs individuels, familiaux, sociaux, culturels et environnementaux qui y contribuent);
- Favoriser la souplesse dans l'intervention en s'adaptant au contexte particulier et aux besoins spécifiques des familles;
- Miser sur le pouvoir de référence de l'intervenant et la construction d'un lien entre ce dernier et la famille;
- Offrir une compréhension empathique aux difficultés vécues par les membres de la famille et soutenir les parents dans la reconnaissance des pratiques éducatives à caractère violent dont ils ont eux-mêmes fait l'objet afin de favoriser l'empathie parentale;
- Définir les changements visés en collaboration avec la famille en se basant sur les intentions/motivations et les écarts entre les pratiques actuelles et les buts futurs;
- Miser sur des moyens proactifs qui visent le développement de pratiques éducatives favorisant le bien-être familial et la résolution de conflits plutôt que sur des moyens réactifs qui mettent l'emphasis sur les comportements néfastes à corriger;
- S'appuyer sur des interventions multiples et complémentaires afin de développer les conditions nécessaires à l'action tout en s'appuyant sur le savoir, les forces et les ressources de la famille.

Tel que mentionné dans la problématique, les liens entre les expériences de violence infantile et les attitudes favorables aux pratiques éducatives à caractère violent sont bien documentés. En ce sens, l'intervention doit impliquer un processus de conscientisation empathique avec les parents à l'égard des impacts de leur propre « victimisation dans l'enfance » (Clément et Boileau, 2010). Cette reconnaissance peut ouvrir la voie au

renforcement de l'empathie parentale qui est l'ingrédient à privilégier pour contrer le cycle de transmission de la violence (Clément et Boileau, 2010; Wiehe, 1997; Miller 2009). Pour être en mesure de réaliser ces interventions, l'intervenant doit avoir lui-même traversé ce processus de conscientisation nécessaire au changement.

L'intervention de groupe, avec les familles ou les parents, pourrait s'avérer pertinente pour ce type de démarche. La participation d'anciens participants pourrait être bénéfique dans l'optique de développer le pouvoir d'agir des familles en lien avec le phénomène et de démocratiser les différents savoirs concernant les pratiques éducatives et les enjeux afférents. Des recherches participatives ou évaluatives pourraient être réalisées en ce sens. Finalement, le lien que plusieurs intervenants font entre les pratiques éducatives à caractère violent et les familles issues de l'immigration met de l'avant la pertinence des partenariats internationaux, notamment avec les pays identifiés comme étant favorables à la punition corporelle, et des recherches sur l'intervention interculturelle à cet égard. Ces études pourraient permettre de départager ce qui peut relever de la discrimination ou des stéréotypes basés sur des critères d'appartenance ethnoculturelle et de l'ethnocentrisme dans la définition des pratiques éducatives à caractère violent.

CONCLUSION

Le but de ce mémoire était d'analyser les représentations sociales d'intervenants à l'égard de la punition corporelle tout en explorant comment elles se traduisent dans leurs interventions avec les familles. Quelles sont les représentations sociales des intervenants sociaux à l'égard de la punition corporelle? Quelles sont les implications de ces représentations pour la pratique? Pour répondre à ces questions et afin de mettre en contexte les représentations à l'égard de ce phénomène, une relecture interdisciplinaire sur la punition corporelle comme pratique éducative parentale a été réalisée. Afin d'avoir accès aux représentations d'intervenants sociaux (n=8), la technique de l'incident critique et un guide d'entretien ont été utilisés pour recueillir les opinions, attitudes, stéréotypes des participants tout en abordant leur pratique professionnelle et leur vécu personnel par rapport à l'objet de recherche. Une analyse thématique verticale des entretiens de recherche a ensuite été présentée. De cette façon, le lecteur a pu avoir accès à l'essence des propos recueillis pour chaque intervenant. L'analyse transversale des résultats à travers les opinions, attitudes et stéréotypes à l'égard de la punition corporelle a été rédigée en tenant compte des différents niveaux identitaires impliqués dans le discours des participants, des dissonances et des mécanismes d'ajustement identifiés. Le dernier chapitre a également permis d'explorer comment les représentations sociales des intervenants se traduisaient dans leurs interventions et d'identifier certaines implications pour la pratique.

Ainsi, les principaux constats et implications pour la pratique soulevés par cette recherche sont à l'effet que la grande majorité des intervenants rencontrés ont eux-mêmes vécu la punition corporelle dans leur enfance et ne connaissent pas l'encadrement législatif de cette pratique au Canada et au Québec. D'ailleurs, plusieurs croient qu'elle est interdite et peu utilisée par les Québécois. De plus, les participants ne semblent pas conscients des diverses influences qui agissent sur leurs représentations (histoire, contexte socio-politique, repères culturels et éducatifs, etc.) bien que ces dernières se rapportent bien souvent à l'encadrement législatif en vigueur, à la définition juridique d'usage « raisonnable » de la force et à leurs propres repères familiaux. De plus, certains intervenants partagent une conception restreinte de la violence et de l'abus physique (Berger et al., 1988; Ney, 1987;

Chamberland et al., 2003; Lacharité et Éthier, 2009) qui exclut la punition corporelle, ce qui peut contribuer à faciliter, banaliser voir à justifier son utilisation dans l'éducation des enfants. En fait, la moitié des participants présentent une attitude favorable ou ambivalente à l'égard de cette pratique parentale. Malgré cela, la grande majorité des participants vont afficher une attitude officielle défavorable à la punition corporelle lorsqu'ils se réfèrent au niveau identitaire groupal, soit en tant qu'intervenant. Cette dissonance soulève certaines implications pour la pratique car il semble que le discours de ces intervenants concernant la punition corporelle soit teinté par cette ambiguïté. Par exemple, certains ne reconnaissent pas le caractère violent de cette pratique ou associent la punition corporelle à l'amour parental. D'autres vont limiter leurs interventions à un discours légal erroné (basé sur l'interdiction de punition corporelle) qui ne semble pas avoir de sens pour eux. De plus, certains intervenants ne valorisent pas l'expression « d'excuses » par les parents à l'endroit des enfants, ce qui est questionnable d'un point de vue du soutien à la résolution des conflits familiaux. Plusieurs participants semblent se fier à leurs propres repères éducatifs pour définir ce qu'est une punition corporelle acceptable et peuvent banaliser, voire valider son utilisation avec les parents qui l'utilisent en ce sens, etc. Autre constat intéressant, les intervenants semblent plus à l'aise d'intervenir lorsqu'ils sont au clair avec le caractère illégitime, inacceptable ou violent de certaines pratiques parentales. Cet élément rappelle comment la construction des représentations sociales et la désapprobation sociale et légale peuvent jouer un rôle dans l'orientation des interventions à l'égard des pratiques éducatives à caractères violent. De plus, une majorité d'intervenants admettent ressentir de l'impuissance ou des difficultés dans l'intervention avec les parents qui sont jugés non collaborants ou qui utilisent la punition corporelle de manière instrumentale en étant convaincus de son bien-fondé. Ce sentiment d'impuissance semble lié à l'utilisation d'un discours légal, à une attitude plus autoritaire et à l'usage d'un pouvoir coercitif (menace d'une intervention DPJ, etc.) dans l'intervention, ce qui n'est pas compatible avec certains éléments clefs de l'intervention familiale à savoir le lien de confiance intervenant-famille (Guay, 2009; Madsen, 2009), l'usage d'un pouvoir de référence dans l'intervention (Raven, 1990; Desjardins et Lemay, 2009) et l'importance du sentiment de sécurité, de compétence (Duclos, 2009) et de pouvoir des parents. Plusieurs intervenants associent plus facilement la punition corporelle à l'origine ethnoculturelle qu'aux conditions de vie des parents ou à leurs repères familiaux et éducatifs. Dans ce

contexte, certains intervenants disent laisser « plus de chances » aux familles issues de l'immigration qui utilisent la punition corporelle en leur apprenant d'abord les lois « d'ici » et les pratiques jugées acceptables sans nécessairement valider l'information transmise aux familles. Cet élément suscite des questionnements quant aux limites d'une intervention basée sur la transmission d'informations légales (souvent erronées), à la responsabilisation des parents et la situation d'échec dans laquelle ils peuvent se retrouver une fois informés, l'équité pour les parents québécois ayant eux aussi la punition corporelle dans leur culture familiale, le relativisme culturel à l'égard des droits des enfants, etc.

Certaines pistes d'intervention mentionnées par les intervenants sont très intéressantes et rejoignent ce qui a été soulevé dans la problématique (Cirillo et Di Blasio, 1992; Doré, 1994; LeBossé, 2003, Clément et al., 2004; Miller et Rollnick, 2002; Madsen, 2009; Lemay, 2009). À savoir l'importance de tenir compte du contexte, de la complexité ainsi que des facteurs structurels et sociaux qui influencent les situations familiales, d'intervenir sur l'ensemble des besoins identifiés et de mettre en place les conditions nécessaires au changement, de connaître la famille en dehors de ses difficultés sans mettre l'emphasis sur la punition corporelle, de tenir compte des motivations parentales et des changements visés par la famille dans l'orientation des interventions en explorant les « raisons » derrière les actions du parent, de miser sur les écarts entre les intentions parentales et les conséquences non intentionnelles de ses pratiques et d'explorer le sentiment de loyauté des parents à l'égard de leurs propres parents qui peut jouer un rôle majeur dans la répétition des pratiques éducatives à caractère violent, etc.

En ce qui a trait aux recherches futures concernant la punition corporelle, il serait intéressant que des études continuent de se pencher sur les effets de l'abolition des « châtiments corporels » ailleurs dans le monde. Des recherches ultérieures pourraient s'intéresser à ce qui s'est fait dans ce domaine, que ce soit en matière de politiques publiques, de formation aux intervenants ou de soutien aux familles. De plus, comme le fait d'avoir vécu la punition corporelle dans l'enfance et de ne pas l'avoir remis en question semble avoir une grande influence sur les représentations sociales des intervenants, il serait intéressant de pousser les recherches concernant le rôle de la formation académique à cet égard. Des études

pourraient se pencher sur les processus pédagogiques pertinents à cette démarche réflexive afin de l'inclure éventuellement dans la formation des futurs intervenants sociaux.

Au-delà de l'intervention familiale, l'intervention de groupe avec des parents ou des familles pourrait s'avérer pertinente pour une démarche conscientisante à l'égard des pratiques éducatives à caractère violent et afin de démocratiser les différents savoirs à cet égard. Une coanimation avec d'anciens parents-participants pourrait s'avérer bénéfique dans l'optique de développer leur pouvoir d'agir et de transformer la relation de pouvoir intervenant-parent. Des recherches participatives et évaluatives pourraient être réalisées dans le cadre de ces interventions. Finalement, le lien que plusieurs intervenants font entre les pratiques éducatives à caractère violent et l'origine ethnoculturelle des familles met de l'avant la pertinence des partenariats internationaux et des recherches sur l'intervention interculturelle à cet égard.

Somme toute, il apparaît pertinent pour les intervenants de passer eux-mêmes par la « démarche conscientisante » (Lemay, 2009) recommandée aux parents avec lesquels ils interviennent. Selon la perspective constructiviste, il est valorisé de prendre conscience du poids de nos représentations dans le regard que l'on porte sur le monde (Watzlawick, 1981; Dortier, 2008) et d'apprendre « comment nous construisons » afin de nous aider à « faire différemment, peut-être mieux » (Amiguet et Julier, 1998, p. 50). L'optique de la complexité dans l'intervention sociale nous invite à adopter une posture qui tient compte de l'aspect complexe des phénomènes et des réalités familiales, ce qui peut nous aider à remettre en contexte (historique, socio-politique, législatif, etc.) nos représentations et nos pratiques. Cette démarche peut nous permettre d'être plus conscients des « savoirs cachés » qui guident « l'agir professionnel » (Schön, 1994) et de devenir des témoins lucides et empathiques (Miller, 2010) pour les familles avec lesquelles nous travaillons. Cette recherche témoigne du lien entre les représentations sociales des intervenants à l'égard de la punition corporelle et leurs interventions avec les familles à cet égard. Il semble important de porter attention à nos représentations car elles comportent leur lot d'implications pour la pratique.

APPENDICE A

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (sujet majeur)

« La punition corporelle comme pratique éducative parentale : Analyse des représentations sociales d'intervenants sociaux »

IDENTIFICATION

Chercheur responsable du projet : Catherine Bélanger Sabourin

Programme d'enseignement : Maîtrise en Travail social

Adresse courriel : belanger-sabourin.catherine@courrier.uqam.ca

Téléphone : (514) 272-8509

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Vous êtes invité à participer à la recherche nommée ci-haut. Cette recherche est menée par Catherine Bélanger Sabourin, candidate à la maîtrise en travail social à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). L'étudiante réalisera son mémoire sous la supervision de Suzanne Mongeau, Ph. D. en Sciences humaines appliquées et professeure à l'École de travail social de l'UQAM. Vous pouvez la rejoindre au (514) 987-3000 poste 4991 ou par courriel à l'adresse : mongeau.suzanne@uqam.ca. L'objectif principal de cette recherche est d'analyser les représentations sociales d'intervenants sociaux concernant la punition corporelle comme pratique éducative parentale (comment elles sont construites et comment elles se traduisent dans les pratiques).

PROCÉDURE(S)

Votre participation consistera essentiellement à prendre part à un entretien qui durera environ une heure et sera enregistré (audio). L'entretien aura lieu à un moment de la journée qui conviendra à votre emploi du temps. L'entretien sera transcrit sur support informatique. Cette transcription ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES ET RISQUES

Cet entretien vous offre une opportunité de réflexion sur vos pratiques et vous donne la possibilité de partager vos opinions, préoccupations et suggestions concernant l'objet de l'étude. Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances sur l'intervention avec les familles. Étant donné que vous pourriez être amené à partager de l'information sur vos expériences personnelles et professionnelles, l'entretien pourrait créer de l'inconfort émotionnel chez vous. Ainsi, si vous désirez interrompre ou suspendre momentanément votre participation, vous pourrez le faire en tout temps. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Une ressource d'aide appropriée pourra vous être proposée si vous souhaitez discuter de votre situation. Il est de la responsabilité du chercheur de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entretien sont confidentiels. Il n'y a que la responsable du projet et sa directrice de recherche, Suzanne Mongeau, qui auront accès à l'enregistrement de l'entretien et au contenu de sa transcription. Le matériel de recherche (enregistrement et transcription) et le formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé par la responsable pour la durée totale du projet. Le tout sera détruit 2 ans après la réalisation de la recherche. La confidentialité des informations recueillies et l'anonymat des participants seront respectés tout au long de la réalisation de cette recherche et lors de la diffusion des résultats.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure. De plus, vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre consentement implique également que vous acceptez que la responsable du projet puisse utiliser les renseignements recueillis à des fins de recherche (articles, conférences et communications scientifiques), à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne sera divulguée publiquement (à moins que vous donniez un consentement explicite à cet égard).

COMPENSATION FINANCIÈRE

Votre participation à ce projet est offerte gratuitement.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable du projet au (514) 272-8509 pour toutes questions additionnelles. Vous pouvez également discuter des conditions dans lesquelles se déroule votre participation et de vos droits en tant que participant avec la directrice de recherche, Suzanne Mongeau. Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité institutionnel d'éthique de la recherche, Joseph Josy Lévy, au numéro (514) 987-3000 poste 4483. Il peut être également joint au secrétariat du Comité au numéro (514) 987-3000 poste 7753.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

SIGNATURES :

Je, _____, reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il me suffit d'en informer la responsable du projet.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Signature du responsable du projet :

Date :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

APPENDICE B

PORTRAIT SOCIO-PROFESSIONNEL DES PARTICIPANTS

ÂGE	
ORIGINE CULTURELLE	
APPARTENANCE RELIGIEUSE	
SCOLARITÉ ET STATUT PROFESSIONNEL DU OU DES PARENTS	
ÉTAT CIVIL	
NOMBRE D'ENFANTS ET ÂGE	
SCOLARITÉ ET PARCOURS PROFESSIONNEL	
ANNÉES D'EXPÉRIENCE	
EMPLOYEUR ET STATUT PROFESSIONNEL	
APPROCHE(S) PRÉCONISÉE(S)	

APPENDICE C

GRILLE D'ENTRETIEN

Suite à la lecture de l'incident critique

- Comment réagissez-vous à l'égard du père, de son geste, de l'enfant, du jugement de la Cour, de l'intervention de la garderie?
- Comment percevez-vous la situation si l'on modifie certains aspects (origine culturelle, genre, âge, contexte politique et juridique)?
- Comment seriez-vous intervenu dans cette situation et quel aurait été votre rôle?

Incident critique tiré de la pratique de l'intervenant

- Racontez-moi une situation où vous avez été impliqué et où les parents utilisaient la punition corporelle?
 - Sonder les aspects suivants : style de l'intervenant, approche, autorité, empathie.
- Comment percevez-vous la situation si l'on modifie certains aspects (origine culturelle, genre, âge, contexte politique et juridique)?
- Comment vous sentiez-vous à l'égard des parents, des enfants, de votre rôle, de vos valeurs?

Suite de l'entretien semi-directif

- Pouvez-vous me parler de votre expérience comme enfant avec vos parents?
 - Sonder les aspects suivants : style éducatif des parents, croyances et pratiques éducatives des parents, perception de la place de l'enfant, empathie, renforcement positif, autorité, etc.
- Pouvez-vous me raconter des souvenirs de punition ou d'encadrement?
- Qu'est-ce que vous pensez de l'éducation que vous avez reçue?
 - Sonder les aspects suivants : perception des parents, relations actuelles avec les parents, reconnaissance des pratiques à caractère violent, ce qui est légitime ou non.
- Jusqu'où un parent peut-il aller pour exercer son autorité parentale?
 - Sonder les pratiques éducatives considérées comme violentes et celles qui ne le sont pas.
- Quelle est votre opinion sur les orientations politiques concernant la punition corporelle?
 - Sonder les aspects suivants : connaissance du contexte législatif canadien et québécois, position quant à l'utilisation de la punition corporelle à l'école, à la garderie et à la maison, perceptions des différences législatives concernant les adultes, les enfants et les animaux.

APPENDICE D

INCIDENT CRITIQUE

Nouveau-Brunswick

Mise à jour le mardi 22 décembre 2009 à 9 h 17

Un père condamné pour une fessée

Un père de famille d'Oromocto, au Nouveau-Brunswick, est condamné à une peine de détention à domicile pour avoir donné une fessée à son fils de 5 ans, qui en a souffert au point de ne plus pouvoir s'asseoir le lendemain. L'homme de 36 ans a écopé d'une sentence conditionnelle d'une durée de 20 jours à la suite de sa comparution en cour provinciale, à Burton, lundi. Il était accusé de voies de fait. Le père a infligé une correction corporelle à son fils dans sa camionnette, sur le chemin du retour de la garderie, où le petit se serait mal comporté. Les fesses de l'enfant étaient devenues rouges et présentaient des ecchymoses.

La juge Patricia Cumming a rappelé que la *Cour suprême du Canada* permet aux parents de prendre des mesures disciplinaires contre leurs enfants, à la condition toutefois que celles-ci ne causent aucune blessure. Elle a constaté que dans ce cas-ci, la réaction du père a été inappropriée et excessive. Les responsables de la garderie avaient contacté les autorités après que l'enfant eut refusé de s'asseoir en raison de la douleur.

L'identité du père n'a pas été rendue publique afin de protéger celle de son enfant.

(Radio-Canada.ca, 2009)

BIBLIOGRAPHIE

- Abrieu, Jean-Claude. 1984. « L'artisan et l'artisanat : Analyse de contenu et de la structure d'une représentation sociale ». *Bulletin de psychologie*, vol. 37, n° 366, p. 861-876.
- _____. 1994. « Pratiques sociales et représentations ». Presses universitaires de France, Paris, 251 p.
- American Humane. « Protecting Children And Animals Since 1877 », <http://www.americanhumane.org/about-us/who-we-are/history/mary-ellen.html>, page consultée le 7 décembre 2009.
- Amiguet, Olivier et Claude Julier. 1998. « L'intervention systémique dans le travail social ». Éditions IES. Genève, 351 p.
- Antier, Edwige. 2010. « L'autorité sans la fessée ». Collection Réponses. Éditions Robert Laffont. Paris, 194 p.
- Ariès, Philippe. 1975. « L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime ». Éditions Le Seuil. Paris, 501 p.
- Association française Janusz Korczak (AFJK) ou le respect de l'enfant. <http://www.korczak.fr>, page consultée le 5 mai 2010.
- Ausloos, Guy. 1990. « Familles à transactions rigides ou chaotiques: deux façons différentes de vivre le temps ». *Thérapie familiale*, vol. 11, p. 15-25.
- _____. 1995. « La compétence des familles. Temps, chaos, processus ». Éditions Érès. Ramonville-Saint-Agne, 173 p.
- Barnett, Laura. 2008. « La loi et le châtement corporel : l'article 43 du *Code criminel* ». Division du droit et du gouvernement. Services d'information et de recherche parlementaires, 10 p.
- Barreyre, Jean-Yves et Brigitte Bouquet. 2006. « Dictionnaire critique d'action sociale », Éditions Bayard. Paris, p. 349-354.
- Baumrind, Diana. 1978. « Parental Disciplinary Patterns And Social Competence In Children ». *Youthand Society*, n° 9, p. 239-276.
- Baumrind, Diana. 1996. « Parenting: The Discipline Controversy ». *Family Relations*, n° 45, p. 405-414.
- Bédard, Jean. 1998. «Familles en détresse sociale: Repères d'action Tome 1». Éditions Anne Sigier. Québec, 140 p.
- Berger Knutson, Mehm et Perkins. 1988. « The Self-Report Of Punitive Childhood Experiences Of Young Adults And Adolescents ». *Child Abuse & Neglect*, vol. 12, n° 2, p. 251-262.
- Bernard, Claire. 1999. « Les droits de l'enfant au Québec et au Canada après la Convention des nations unies relatives aux droits de l'enfant ». Commission des droits de la personne et de la jeunesse du Québec. Québec, 17 p.
- Bilhéran, Ariane. 2006. «Le harcèlement moral ». Éditions Armand Colin. Paris, 127 p.

- Bornstein, M.H. et Charissa S.L. Cheach. 2006. « The Place Of Culture and Parenting In The Ecological Contextual Perspective On Developmental Science » dans *Parenting Beliefs, Behaviors, and Parent-Child Relations : A Cross-Cultural Perspective*. K.H. Rubin et O.B. Chung (dir.). Psychology Press. Taylor and Francis Group, New York, p. 3-34.
- Bouchard C., Tessier T. 1996. « Conduites à caractère violent à l'endroit des enfants » dans *Conduites à caractère violent dans la résolution de conflits entre proches*, C. Lavallée, M. Clarkson et L. Chénard (dir.). Santé Québec, Enquête sociale et de santé 1992-1993, Ministère de la santé et des services sociaux, Montréal, monographie n° 2.
- Bourassa, Chantal. 2008. « La maternité et la paternité en contexte de violence conjugale » chap. 11 dans *Visages multiples de la parentalité*. Parent, Claudine, Sylvie Drapeau, Michèle Brousseau et Ève Pouliot (dir.). Coll. Problèmes sociaux & Interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Québec, p. 321-360.
- Bourcier, Sylvie. 2008. « L'agressivité chez l'enfant de 0 à 5 ans ». Éditions du CHU Ste-Justine. Montréal, 213 p.
- Bourgeault, Guy. 2004. « L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation. Peut-il en être autrement? À quelles conditions? ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol 16, n° 2, p. 92-105.
- Brault, Normand, Claudette Cossette-Dessureault, Pierrette Fortier, Martine Goulet, Claude Laforest, Lucie Levert, Christiane Patry et Juliette Simard. 2007. « Plan nationale de formation 2007-2008 : cadre conceptuel de l'intervention auprès des familles en difficulté ». Adapté de *The Institute for Human Services*, Columbus Ohio. Tronc commun réseau, parties 1 et 2. Association québécoise d'établissements de santé et de services sociaux. Association des centres jeunesse du Québec. Montréal, version 29 août 2007, 65 p.
- Brown, Ivan, et Sue Sullivan. 2004. « Promotion du bien-être familial et prévention des mauvais traitements : quels programmes sont efficaces? ». Feuillet du *CEPB* #17F tiré d'un article scientifique révisé par des pairs : MacLeod, Jennifer, Geoffrey Nelson et Sonia Desmarais (2000). « Programs For The Promotion Of Family Wellness And The Prevention Of Child Maltreatment: A Meta-Analytic Review ». *Child Abuse and Neglect*, vol. 24, n° 9, p. 1127-1149. <<http://www.cccw-cepb.ca/sites/default/files/publications/fr/MetaAnalysis17F.pdf>>, page consultée le 16 novembre 2009.
- Brazelton, T. Berry et Bertrand Cramer. 1991. « Les premiers liens » traduit de l'américain par Isabella Morel. Éditions Stock/Laurence Pernoud/Calmann-Lévy. Paris, 300 p.
- Bulletin de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. 2010. « La maltraitance infantile affecte les gènes du cerveau ». n° 110, hiver 2010, p. 22.
- Chamberland, Claire. 2003. « Violence parentale et violence conjugale : des réalités plurielles, multidimensionnelles et inter-reliées ». Coll. Problèmes sociaux et Interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Québec, 396 p.
- Chamberland, Claire, Sophie Léveillé, Nico Trocmé. (dir.) 2007. « Enfants à protéger, parents à aider : Des univers à rapprocher ». Coll. Problèmes sociaux et interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Montréal, 398 p.

- Cirillo, Stephano. 1988. « Familles en crise et placement familial : Guide pour les intervenants ». ESF, Paris.
- Cirillo, Stephano et Paola di Blasio. 1992. « La famille maltraitante » traduit de l'italien par Sylvie Canobbio et Michèle Neuburger. ESF Éditeur. Paris, 175 p.
- Claes, Michel, Kali Ziba-Tanguay et Amélie Benoit. 2008. « La parentalité: le rôle de la culture ». Chap. 1 dans *Visages multiples de la parentalité*. Parent, Claudine, Sylvie Drapeau, Michèle Brousseau et Ève Pouliot (dir.). Coll. Problèmes sociaux & Interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Québec, p. 4-32.
- Clarkson, May. 1994. « La violence familiale : Une approche systémique ». Ministère de la santé et des Services sociaux. Direction générale de la planification et de l'évaluation. Québec, novembre 1994, 89 p.
- Clément, Marie-Ève et Édith Boileau. 2010. « Violence dans l'enfance, qualité des relations avec les parents et attitudes éducatives à l'égard de la violence ». *Intervention*, n° 132, p. 104-113.
- Clément, Marie-Ève et Camil Bouchard. 2003. « Liens intergénérationnels des conduites parentales à caractère violent : recension et résultats empiriques ». *Revue de Psychoéducation*, vol. 32, n° 1, p. 49-77.
- Clément, Marie-Ève, Karine Côté et Isa Iasenza. 2004. « Que retenir de l'implantation et de l'efficacité du programme *Éduquons nos enfants sans corrections physiques* ». *Défi Jeunesse : Revue professionnelle du Conseil multidisciplinaire du Centre Jeunesse de Montréal*, vol. 11, n° 1, novembre 2004, p. 8-27.
<http://www.centrejeunessedemontreal.qc.ca/pdf/cmulti/pdf/defi_11_04.pdf>, page consultée le 30 juin 2010
- Clément, Marie-Ève, Claire Chamberland, J. Aubin et D. Dubeau. 2005. « La discipline des enfants au Québec : normes et pratiques des parents en 2004 ». Institut de la statistique du Québec. Montréal, 8 p.
<http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2005/fasc_violence_enfant04.pdf>, page consultée le 13 août 2010.
- Cliche, Marie-Aimée. 1999. « *Qui bene amat bene castigat*: Le débat sur les punitions corporelles dans les revues pédagogique du Québec, 1857-1964 ». *Revue d'histoire de l'éducation*, vol 11, n° 2, automne 1999.
<http://www.edu.uwo.ca/HSE/99cliche.html#N_1>, page consultée le 3 septembre 2010.
- Comité des droits de l'enfant des Nations Unies. 2006. « Observations générales n° 8 du Comité des droits de l'enfant des Nations Unies sur le droit de l'enfant à une protection contre les châtiments corporels et les autres formes cruelles ou dégradantes de châtiments ». CRC/C/GC/8, 2 juin 2006.
<<http://www.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/co/CRC.C.GC.8.pdf>>, page consultée le 13 août 2010.
- Conseil de l'Europe. 2007. « L'abolition des châtiments corporels à l'encontre des enfants : Questions et réponses » dans *Construire une Europe pour et avec les enfants*. Éditions du Conseil de l'Europe. Bruxelles, 57 p.

- Conseil de l'Europe. 2007. « L'abolition des châtiments corporels : Un impératif pour les droits de l'enfant en Europe (2^{ème} éd.) » dans *Construire une Europe pour et avec les enfants*. Éditions du Conseil de l'Europe. Bruxelles, 149 p.
- Conseil du statut de la femme. 2009. « Entre le rose et le bleu : stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin ». Gouvernement du Québec, 151 p.
- Convention internationale des droits de l'enfant. 2010. « Situations des pays du monde à l'égard de la convention ». <http://www.droitsenfant.com/liste_cide.htm>, page consultée le 4 mai 2010.
- Coutu, Sylvain, Marie-Ève Beaudoin et Marie-Josée Emard. 2008. « Familles et services de garde : Une comparaison des rôles joués par les parents et les éducatrices dans la socialisation des jeunes enfants ». Chap. 5 dans *Visages multiples de la parentalité*. Parent, Claudine, Sylvie Drapeau, Michèle Brousseau et Ève Pouliot (dir.). Coll. Problèmes sociaux & Interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Québec, p. 123-157.
- Cyrułnik, Boris. 2002. « Un merveilleux malheur ». Éditions Odile Jacob. Paris, 218 p.
- Darling, N. et L. Steinberg. 1993. « Parenting Style As Context : An Integrative Model ». *Psychological Bulletin*, vol. 113, n° 3, p. 487-496.
- Decoster, Jean. 2009. « Le rôle de l'empathie dans l'adoption de conduite responsable chez les adolescents ». *Intervention*, n° 130, juin 2009, p. 52-57.
- Delecourt, Delphine et Véronique Leturque. 2007. « Essai de conceptualisation du terme parentalité » dans *Les cahiers de l'atelier*. Cres de Picardie, n° 513, avril-juin, p. 3-19.
- De Mallevoüe, Delphine. 2007. « Les parents toujours adeptes de la fessée ». Le Figaro. Paris, <<http://www.lefigaro.fr/actualites/2007/12/06/01001-20071206ARTFIG00010-les-parents-toujours-adeptes-de-la-fessec.php>>, page consultée sur internet le 12 mai 2010.
- Desjardins, Mélissa et Louise Lemay. 2009. « Comment conjuguer les valeurs du travail social et l'intervention en contexte d'autorité à l'évaluation des signalements en protection de la jeunesse? ». *Intervention*, n° 131, hiver 2009, p. 222-232.
- Deslauriers, Jean-Pierre. 1991. « Recherche qualitative : Guide pratique ». Mc Graw-Hill Éditeurs. Montréal, 142 p.
- Dictionnaire Sensagent. <<http://dictionnaire.sensagent.com/int%C3%A9grit%C3%A9/fr-fr/>>, page consultée sur internet le 1^{er} juin 2011.
- Doré, L. 1994. « La répétition intergénérationnelle ou la résistance au changement de cap ». *P.R.I.S.M.E.*, vol. 4, n° 2-3, p. 312-328.
- Dortier, Jean-François. (dir.) 2008. « Le Dictionnaire des sciences humaines ». Éditions Sciences Humaines. Auxerre Cedex, 832 p.
- Dorvil, Henri. 1986. « La représentation sociale de la maladie mentale dans une région voisine d'un hôpital psychiatrique du Québec ». Thèse de doctorat. Université de Montréal. Montréal, 351 p.
- Drory, Diane. 2004. « Cris et châtiments : Du bon usage de l'agressivité (4^{ème} éd.) ». Éditions de Boeck Université. Bruxelles, 150 p.

- Duclos, Germain. 2009. « L'estime de soi des parents ». Éditions du CHU Ste-Justine. Montréal, 71 p.
- Duhaime.org. Legal Dictionary. 2009. « *Parens Patriae* Definition ». <<http://duhaime.org/LegalDictionary/P/ParensPatriae.aspx>>, page consultée le 8 décembre 2009.
- Durrant, Joan et Ron Ensom. 2004. « Les punitions corporelles et les enfants ». Fiche de renseignements du CEPB #7F. Ligue pour le bien-être de l'enfance du Canada. Toronto, 2 p. <<http://cwrp.ca/sites/default/files/publications/fr/PhysPun7F.pdf>>, page consultée le 27 juillet 2010.
- Durrant, Joan, Nico Trocmé, Barbara Fallon, Cheryl Milne, Tara Black et Nicole Petrowski. 2009. « La punition corporelle infligée aux enfants : évaluation de la validité de la définition juridique de la « force raisonnable ». Fiche de renseignements du CEPB #71F. Faculté de service social Factor-Inwentash. Université de Toronto. Toronto, 4 p. <<http://cwrp.ca/sites/default/files/publications/fr/PhysPun71F.pdf>>, page consultée le 27 juillet 2010.
- Encyclopédie thématique du curateur public du Québec. <<http://agora.qc.ca/thematiques/inaptitude.nsf/Dossiers/Maltraitance>>, page consultée le 7 décembre 2009.
- Eisenberg, N. 2005. « The Development Of Empathy-Related Responding » dans *Moral Motivation Through The Life Span*. G. Carlo et C.P. Edwards (dir.), vol. 51. Nebraska Symposium on Motivation. University of Nebraska Press. Lincoln, p. 73-117.
- Elkaïm, Mony. 2010. « Conférence sur les secrets de famille » organisée par le Groupe d'Études sur les Systèmes Humains (GESH) en collaboration avec Suzanne Mongeau, Hôtel Auberge Universel, Montréal, 14-15 mai 2010.
- Éthier, Louise S. 1999. « Réflexions sur la violence subie et perpétrée ». Actes du colloque du 66^{ième} congrès de l'ACFAS *Violence subie et violence perpétrée des liens à établir*. Québec, 14 mai 1998, p. 63-69.
- Fernet, Mylène. 2005. « Amour, violence et adolescence ». Coll. Problèmes sociaux et Interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Montréal, 249 p.
- Festinger, Leon. 1957. « A Theory Of Cognitive Dissonance ». Stanford University Press. Stanford, 291 p.
- Foucault, Michel. 1975. « Surveiller et punir : la naissance de la prison ». Éditions Gallimard. Paris, 328 p.
- François, D. et J.-M. Piquant. 1999. « Renforcement des compétences parentales, Guide de formation ». Document interne. Montréal, Centre Mariebourg.
- Gaudreault, Maurice. 1997. « Extrait du mémoire de maîtrise écrit ». M.A. Provost (dir.), Université du Québec à Trois-Rivières. <<http://www.angelfire.com/ab/mgaudreault/P3attachement.html>>, page consultée le 16 décembre 2009.
- Gauthier, Yvon, Gilles Fortin et Gloria Jeliu. 2009. « L'attachement, un départ pour la vie ». Collection du CHU Sainte-Justine pour les parents. Éditions du CHU Sainte-Justine. Montréal, 130 p.

- Gergen, M. M. et K. J. Gergen. 2000. « Qualitative Inquiry : Tensions And Transformations » dans *Handbook of Qualitative Research* (2^{ième} éd.). Denzin, N. K. et Y. Lincoln (dir.). Thousand Oaks, Sage, p. 1025-1045.
- Gershoff, Elizabeth T. et Susan H. Bitensky. 2007. « The Case Against Corporal Punishment Of Children : Converging Evidence From Social Science Research And International Human Rights Law And Implications For U.S. Public Policy ». *Psychology, Public Policy and Law*, vol. 13, n° 4, p. 231-272.
- Gershoff, Elizabeth T. 2002. « Corporal Punishment By Parents And Associated Child Behaviors And Experiences: A Meta-Analytic And Theoretical Review ». *Psychological Bulletin*, vol. 128, n° 4, p. 539-579.
- Giddens, Anthony. 1987. « La constitution de la société. Éléments de la théorie de la structuration ». Presses universitaires de France. Paris, p. 23-65.
- Giordana, Jean-Yves. (dir.) 2010. « La stigmatisation en psychiatrie et en santé mentale ». Congrès de Psychiatrie et de Neurologie de Langue française. Elsevier Masson SAS. Paris, 241 p.
- Godefroy, Frédéric. 1892. « Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ces dialectes du IX^e au XV^e siècle ». <<http://dicfro.blogspot.com/2009/08/gdf-fr.html?q=maltraitance>>, page consultée sur le site internet le 7 décembre 2009
- Gouvernement du Québec. 1995. « Politique d'intervention en matière de violence conjugale ». Québec, 77 p.
- Gravel, R.J. 1978. « Guide méthodologique de la recherche ». Les Presses de l'Université du Québec. Montréal.
- Gregory, M. 2008. « L'histoire du pater familias », Publications Oboulo.com, Lille, France, p.8, <<http://www.oboulo.com/summary/removeFromCart?id=45130&navid=&docId=45130>> et <http://elearning.unifr.ch/antiquitas/fiches.php?id_fiche=202>, pages consultées sur internet le 8 décembre 2009.
- Greven, Philip J. 1991. « Spare The Child: The Religious Roots Of Punishment And The Psychological Impact Of Physical Abuse ». Knopf Canada, 263 p.
- Grogan-Kaylor, A. 2005. « Corporal Punishment And The Growth Trajectory Of Children's Antisocial Behavior ». *Child Maltreatment*, vol.10, n° 3, p. 283-292.
- Grusec, J.E. et P.D. Hasting. 2007. « Handbook Of Socialization : Theory And Research ». Guilford Press, New York.
- Guay, Jérôme. 2009. « Les compétences des familles otages d'un adolescent délinquant ». Chap. 11 dans *Comprendre les familles pour mieux intervenir*. Lacharité, Carl et Jean-Pierre Gagnier (dir.). Gaëtan Morin éditeur. Montréal, p. 275-306.
- _____. 2010. « Interventions auprès de personnes violentes non-volontaires ». <http://www.agencecss04.qc.ca/images/images/reseautreionale/services_sociaux/forum_violence/intervention%20aupres%20des%20personnes%20violentes%20non%20volontaires%29.pdf> page consultée le 30 juin 2010.
- Guillou, Sophie. 1999. « Pour une nouvelle autorité des parents sans le retour du bâton ». Éditions Milan. Paris, 120 p.

- Hagen, Rainer et Rose-Marie. 2003. « L'avènement de la petite famille » dans *Les dessous des chefs-d'œuvre : Tome 2*. Éditions Taschen. Köln, p. 281-285.
- Harkness, S. et C.M. Super. 1995. « Culture And Parenting » dans *Handbook of Parenting, vol. 2, Biology and Ecology of Parenting*. M.H. Bornstein (dir.). Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, p. 211-234.
- Humbert, C. 1987. « L'enquête conscientisante » dans *Les méthodes de la recherche qualitative*. Les Presses de l'Université du Québec, Québec, p. 91-107.
- Institut de la statistique du Québec. 2004. « Enquête québécoise sur la violence familiale dans la vie des enfants du Québec », vol. 18, n° 2, décembre 2005. <http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf-bulletins/sante_vol19_no1.pdf>, page consultée le 3 juin 2010.
- Jodelet, Denise, Jean Viet, Philippe Besnard. 1970. « Attitudes, opinions et représentation sociale ». Chap. 1 dans *La psychologie sociale : Une discipline en mouvement*. Librairie Maloine S.A. Éditeur. Paris, p 181-214.
- Jodelet, Denise. 1989. « Folies et représentations sociales ». Presses universitaires de France. Paris, 310 p.
<http://classiques.uqac.ca/contemporains/jodelet_denise/folies_representations_soc/folies.html>, page consultée le 25 août 2010.
- _____. 1993. « Représentations sociales : Définition ». *Psychoweb*, <<http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/128-representations-sociales-definition.html>>, page consultée le 16 février 2010.
- Joyal, Renée. 2000. « Entre surveillance et compassion : L'évolution de la protection de l'enfance au Québec ». Presses de l'Université du Québec. Ste-Foy, 227 p.
- Johnson, Tom. 2003. « Les dangers sexuels de la fessée ». <<http://www.nospank.net/fessee.htm>>, page consultée le 5 février 2009.
- Juignet, Patrick. 2008. « L'objet de la connaissance scientifique ». *Philosciences.com*. <<http://www.philosciences.com/Articles/Gobjet.html>>, page consultée le 1^{er} décembre 2010.
- Lacharité, Carl, et Louise S. Éthier. 2009. « La violence physique des parents envers leurs enfants ». Chap. 12 dans *Comprendre les familles pour mieux intervenir*. Lacharité, Carl et Jean-Pierre Gagnier (dir.). Gaëtan Morin éditeur. Montréal, p. 307-334.
- Lafleur, Geneviève. 2011. « Conférence sur le potentiel du nourrisson » organisée par l'Association québécoise pour la santé mentale du nourrisson (AQSMN). Hôtel Hyatt, Montréal, 3 juin 2011.
- Lambin, M. 1994. « Les praticiens sociaux et les adolescents vivant une carence relationnelle : interventions cliniques facilitant ou obstruant le traitement, mémoire de maîtrise ». École de service social, Université Laval, Québec, 143 p.
- Lansdown, G. 2000. « Children's Rights And Domestic Violence ». *Child Abuse Review*, n° 9, p. 416-426.
- Lapierre, Simon, Julia Krane, Dominique Servant et Jacqueline Thibault. 2008. « Négligence à l'endroit des enfants et maternité : un regard féministe ». Chap. 12 dans *Visages multiples de la parentalité*. Parent, Claudine, Sylvie Drapeau, Michèle Brousseau et

- Ève Pouliot (dir.). Coll. Problèmes sociaux & Interventions sociales, Presses de l'Université du Québec. Québec, p. 361 à 384.
- LeBossé, Yan. 2003. « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment ». *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 31-51.
- Lecompte, C. et L.G. Castonguay. 1987. « Rapprochement et intégration en psychothérapie ». Gaëtan Morin éditeur, Montréal.
- Lefrançois, Richard. 1992. « Stratégies de recherche en sciences sociales ». Presses de l'Université de Montréal. Montréal, 358 p.
- Legault, Gisèle et Myriam Lafrenière. 1992. « Situations d'incompréhension interculturelle dans les services sociaux : Problématique ». *Santé mentale au Québec*, vol. 17, n° 2, p. 113-131. <<http://www.erudit.org/revue/smq/1992/v17/n2/502073ar.pdf>>, page consultée le 16 mai 2010.
- Lemay, Louise. 2005. « Conditions et conséquences des pratiques d'empowerment. Une étude interdisciplinaire et intersystémique des rapports de pouvoir Professionnels-Clients ». Thèse de doctorat. Université de Montréal. Montréal, vol. 1 et 2, 598 p.
- _____. 2007. « L'intervention en soutien à l'empowerment. Du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d'aide ». *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 20, n° 1, automne 2007, p. 165-180. <<http://www.erudit.org/revue/nps/2007/v20/n1/016983ar.html>>, page consultée le 30 juin 2010.
- _____. 2009. « Le pouvoir et le développement du pouvoir d'agir (empowerment) ». Chap. 4 dans *Comprendre les familles pour mieux intervenir*. Lacharité, Carl et Jean-Pierre Gagnier (dir.). Gaëtan Morin éditeur. Montréal, p. 101-127.
- Le Moigne, J.L. 1987. « Qu'est-ce qu'un modèle? ». Résumé d'une étude initialement publiée dans *Confrontations psychiatriques*, 20 p. <<http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.pdf>>, page consultée le 1^{er} décembre 2010.
- Liaudet, Jean-Paul. 1998. « Dolto expliquée aux parents ». L'Archipel, Paris.
- Lupien, Sonia, Bruce S. McEwen, Megan R. Gunnar et Christine Heim. 2009. « Effects Of Stress Throughout The Lifespan On The Brain, Behaviour And Cognition ». *Nature Reviews Neuroscience*, n° 10, p. 434-445.
- MacMillan, Harriet L, B Helen Thomas, Ellen Jamieson, Christine A Walsh, Michael H Boyle, Harry S Shannon et Amiram Gafni. 2005. « Effectiveness Of Home Visitation By Public-Health Nurses In Prevention Of The Recurrence Of Child Physical Abuse And Neglect: A Randomised Controlled Trial ». *Lancet*, vol. 365 (21 mai 2005), p. 1786-93.
- Madsen, William C. 2009. « Collaborative Helping: A Practice Framework for Family-Centered Services ». *Family Process*, vol. 48, n° 1, p. 103-116.
- Malo, Claire, Jacques Moreau, Claire Chamberland, Sophie Léveillé, Catherine Roy. 2001. « État des connaissances sur les mauvais traitements psychologiques envers les enfants ». Chap. 2 dans *Problèmes sociaux : Tome 2 : Études de cas et interventions*

- sociales*, Dorvil, Henri et Rober Mayer (dir.). Presses de l'Université du Québec. Ste-Foy, p. 55-82.
- Mannoni, Pierre. 2006. « Les représentations sociales (4^{ième} éd.) ». Coll. *Que sais-je?*. Presses universitaires de France. Paris, 127 p.
- Marois, Pierre, Céline Giroux, Roger Lefebvre, Hélène Tessier. 2004. « Correction des enfants : Réaction de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse au jugement de la Cour suprême sur l'article 43 du *Code criminel* ». Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 3 p. <http://www.cdpcj.qc.ca/fr/publications/docs/correction_enfant_reaction.pdf>, page consultée le 3 septembre 2010.
- Massé, Raymond. 1990. « Évaluation critique de la recherche sur l'étiologie de la violence envers les enfants ». *Santé mentale au Québec*, vol. 15, n° 2, 1990, p. 107-128. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/masse_raymond/evaluation_critique_etiologie/texte.html>, page consultée le 16 décembre 2009
- Maurel, Olivier. 2001. « La fessée : 100 questions réponses sur les châtiments corporels ». Éditions La Plage. Paris, 123 p.
- Mayer, Robert, Francine Ouellet, Marie-Christine Saint-Jacques, Daniel Turcotte et coll. 2000. « Méthodes de recherche en intervention sociale ». Gaëtan Morin éditeur. Montréal, 409 p.
- Mayer, Robert et Francine Ouellet. 1991. « Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux ». Gaëtan Morin éditeur. Boucherville, 537 p.
- Merriam, Sharan B. 2002. « Qualitative Research In Practice: Examples For Discussion And Analysis ». Jossey-Bass. San Francisco, 439 p.
- Miller, Alice. 1985. « C'est pour ton bien : Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant » traduit de l'allemand par Jeanne Étoré. Éditions Aubier. Paris, 320 p.
- _____. « L'enfant sous terreur » traduit de l'allemand par Jeanne Étoré. Éditions Aubier. Paris, 377 p.
- _____. 1988. « Le drame de l'enfant doué » traduit de l'allemand par Bertrand Denzler et Jeanne Étoré. Collection Le fil rouge. Presses Universitaires de France. Paris, 132 p.
- _____. 1996. « Le rôle décisif des témoins lucides dans notre société », <http://www.alice-miller.com/articles_fr.php?lang=fr&nid=18&grp=11>, page consultée le 12 novembre 2009.
- _____. 2003. « L'avenir du drame de l'enfant doué » traduit de l'allemand par Léa Marcou. Coll. Le fil rouge. Presses Universitaires de France. Paris, 118 p.
- _____. 2004. « Notre corps ne ment jamais » traduit de l'allemand par Léa Marcou. Éditions Flammarion. Paris, 203 p.
- _____. 2010. « Il n'y a pas de *bonnes fessées* ». <http://www.alice-miller.com/tracts_fr.php?page=4>, page consultée le 30 juin 2010.
- Miller, William R. et Stephen Rollnick. 2002. « Motivational Interviewing : Preparing People For Change (2ième éd.) ». Guilford Press. New York, 348 p.

- Ministère de la justice du Canada, « Article 43 du code criminel », <<http://www.justice.gc.ca/fra/pi/gci-icg/jm2-ij2/sec02.html>>, page consultée le 8 décembre 2009.
- _____. « Protection des personnes exerçant l'autorité : Discipline des enfants, article 43 ». Loi à jour en date du 11 juillet 2010, <<http://lois.justice.gc.ca/fra/C-46/AfficherCadres.html>>, page consultée le 24 août 2010.
- _____. « Loi de 1908 », <<http://www.justice.gc.ca/fra/pi/gci-icg/jm2-ij2/sec02.html>>, page consultée le 4 mai 2010.
- _____. « Dates importantes de l'histoire du droit civil du Québec », <<http://www.justice.gc.ca/fra/pi/gci-icg/hist/index.html>>, page consultée le 13 mai 2010.
- _____. « Code criminel », <<http://laws.justice.gc.ca/fra/C-46/index.html>>, page consultée le 12 janvier 2011.
- Mongeau, Suzanne, Pierre Asselin et Linda Roy. 2007. « L'intervention clinique avec les familles et les proches : pour une prise en compte de la complexité » dans *Problèmes sociaux Tome IV*. Dorvil, Henri (dir.). Presses de l'Université du Québec, Montréal, p. 187-214.
- Moscovici, Serge. 1976. « La psychanalyse, son image, son public (2^{ième} éd.) ». Presses universitaires de France. Paris, 506 p.
- Morin, Edgar. 1990. « Introduction à la pensée complexe ». Coll. Communication et complexité. ESF éditeur. Paris, 158 p.
- Mucchielli, A. (dir.) 1996. « Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales ». Armand Colin, Paris.
- Nadeau, Alain-Robert. 2002. « La fessée I : une disposition anachronique ». *Journal du Barreau du Québec*, vol. 34, n° 19, 15 novembre 2002, <<http://www.barreau.qc.ca/publications/journal/vol34/no19/justiceetsociete.html>>, page internet consultée le 21 novembre 2010.
- _____. 2002. « L'article 43 du code criminel canadien ou la légitimité de la violence faite aux enfants ». Allocution dans le cadre du Colloque *Intervenir tôt pour prévenir la violence*, Université Mc Gill, 1^{er} août 2002, <http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/NadeauFR_coll080102.pdf>, page consultée le 27 juillet 2010.
- Nadeau, M.A. 1988. « L'analyse des besoins » dans *L'évaluation de programme, théorie et pratique* (2^{ième} éd.). Presses de l'Université Laval, Québec.
- Nancy, Dominique. 2009. « Votre enfant est-il vacciné contre les effets du stress? » et « DéStresse et Progresse » dans *Le stress chronique a des effets différents sur le cerveau selon l'âge*. *Journal forum de l'Université de Montréal*, 21 septembre 2009. <<http://www.nouvelles.umontreal.ca/recherche/sciences-de-la-sante/le-stress-chronique-a-des-effets-differents-sur-le-cerveau-selon-lage.html>>, page consultée le 30 juin 2010.
- _____. 2010. « Les hormones du stress : nécessaires mais dangereuses ». *La revue des diplômés de l'Université de Montréal*, n° 418, printemps 2010, p. 26-27.

- Negura, Lilian. 2006. « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales ». *SociologieS*. < <http://sociologies.revues.org/index993.html#toctoln1> >, page consultée le 2 décembre 2010.
- Ney, P.G. 1987. « Does Verbal Abuse Leave Deeper Scars: A Study Of Children And Parents ». *Canadian Journal of Psychiatry*, vol. 32, n° 5, p. 371-377.
- Ninacs, W.A. 2002. « Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec ». Thèse de doctorat en philosophie. Université Laval, Québec.
- Observatoire de la violence éducative ordinaire (OVEO). Liste des 25 pays abolitionnistes, <http://www.oveo.org/index.php?option=com_content&view=article&id=53:liste-actualisee-des-pays-abolitionnistes&catid=40:pays-abolitionnistes&Itemid=54>, page consultée le 15 décembre 2009.
- _____. Géographie de la violence éducative ordinaire par continents et par pays, <http://oveo.org/index.php?option=com_content&view=article&id=66&Itemid=53#france>, page consultée le 13 août 2010.
- Organisation mondiale de la santé. 2002. « Rapport mondial sur la violence et la santé ». Genève, 404 p. <http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/full_fr.pdf>, page consultée le 29 juillet 2010.
- Onnis, Luigi. 1996. « Les langages du corps : La révolution en systémique et psychosomatique ». ESF, Paris.
- Ouellet, Francine et Marie-Christine St-Jacques. 2000. « Les techniques d'échantillonnage » dans *Méthodes de recherche en intervention sociale*. R. Mayer, F. Ouellet (dir.). Gaëtan Morin éditeur. Boucherville, p. 71- 90.
- Pagé, Geneviève, et Jacques Moreau. 2007. « Intervention et transmission intergénérationnelle : services manquants, intervenants dépassés : l'intervention en protection de la jeunesse et la transmission intergénérationnelle de la maltraitance ». *Service social*, vol. 53, n° 1, p. 61-73.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli. 2008. « L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales ». Armand Colin, Paris, 315 p.
- Paolucci, E.O. et C. Violato. 2004. « A Meta-Analysis Of The Published Research On The Affective, Cognitive, And Behavioral Effects Of Corporal Punishment ». *The Journal of Psychology*, vol. 138, n° 3, p. 197-221.
- Parazelli, Michel, Jacques Hébert, François Huot, Michel Bourgon, Carol Gélinas, Claudine Laurin, Sylvie Lévesque, Marie Rhéaume, Sylvie Gagnon. 2003. « Les programmes de prévention précoce : Fondements théoriques et pièges démocratiques ». *Service social*, vol. 50, p. 81-121.
- Parent, Claudine, Sylvie Drapeau, Michèle Brousseau et Ève Pouliot (dir.) 2008. « Visages multiples de la parentalité ». Coll. Problèmes sociaux & Interventions sociales. Presses de l'Université du Québec. Québec, p. 83.
- Patrimoine canadien. 2000. « Quatrième rapport du Canada sur l'application de la *Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou*

- dégradants ». <<http://www2.pch.gc.ca/pgm/pdp-hrp/docs/cat/2002/qc-fra.cfm>>, page consultée le 26 novembre 2010.
- Pincus, Jonathan H. 2001. « Base Instincts: What Makes Killers Kill? ». W.W. Norton & co, New York, 240 p.
- Portail Québec. Ministère de la justice. Autorité parentale, <http://www.formulaire.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=1594&table=0#15>, page consultée le 13 mai 2010.
- Pulleyblank Coffey, Ellen. 2004. « The Heart Of The Matter 2: Integration Of Ecosystemic Family Therapy Practices With Systems Of Care Mental Health Services For Children And Families ». *Family Process*, vol. 43, p. 161-174.
- Quivy, Raymond et LucVan Campenhoudt. (2006) « Manuel de recherche en sciences sociales (3^{ième} éd.) ». Éditions Dunod. Paris, 253 p.
- Rachédi, Lilyane. 2003. « Intervenir avec des familles immigrantes en région ». Association pour la recherche interculturelle (ARIC), bulletin n° 39, p. 45-51. <<http://www.unifr.ch/ipg/ARIC/Publications/Bulletin/No40/Rachedi.pdf>>, page internet consultée le 21 mars 2010.
- Radio-Canada. 2009. « Un père condamné pour une fessée ». <<http://www.radio-canada.ca/regions/atlantique/2009/12/21/009-pere-condamne-fessee.shtml?ref=rss>>, page consultée le 5 août 2010.
- Raven, B. 1990. « Political applications of the psychology of interpersonal influence and social power ». *Political Psychology*, vol. 11, p. 493-520.
- Rey, Alain et Josette Rey Debove (dir.) 1993. « Le nouveau petit robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française ». Éditions Dictionnaires le Robert. Paris, 2841 p.
- Rey, Alain. 1998. « Le Robert : Dictionnaire historique de la langue française ». Tomes 1-3, Éditions Dictionnaires le Robert. Paris.
- Rey, Alain et Josette Rey Debove (dir.) 2001. « Le nouveau petit robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française ». Éditions Dictionnaires le Robert. Paris, 2843 p.
- Rosenberg, Marshall B. 1999. « Les mots sont des fenêtres ou des murs : Introduction à la communication non violente ». Éditions Jouvence. Paris, 271 p.
- Rousseau, Jean-Jacques. 1762. « Émile ou de l'éducation ». Éditions Garnier. Paris, 1961, 664 p.
- _____. 1845. « Les Confessions : Tome Premier ». Bern. Tauchnitz Jeune libraire-éditeur, Leipzig.
- Sales-Wuillemin, Edith. 2005. « Psychologie sociale expérimentale de l'usage du langage. Représentations sociales, catégorisation et attitudes : Perspectives nouvelles ». Éditions L'Harmattan. Paris, 318 p.
- Saulnier, G. 2004. « Immigration et parentalité ». Conseil du développement de la famille du Québec, Québec.

- Savoie-Zajc, Lorraine. 2000. « La recherche qualitative/interprétative en éducation » dans *Introduction à la recherche en éducation*. Karsenti, Thierry et Lorraine Savoie-Zajc (dir.). Éditions du CRP. Sherbrooke, p. 171-198.
- Schön, Donald A. 1994. « Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché » Éditions Logiques. Montréal, p. 45-101.
- Schultheis, Franz. 2005. « La face cachée de la maltraitance ». Université de Genève, Suisse, <http://www.unige.ch/presse/archives/unes/2005/20051123socio_une.php?seek=UNE CUT&lapage=1>, page consulté sur internet le 9 décembre 2009.
- Seca, Jean-Marie. 2010. « Les représentations sociales (2^{ième} éd.) ». Cours sociologie. Éditions Armand Colin, Paris, 217 p.
- Segond, Louis (dir.). 1976. « Évangile selon Matthieu » dans *La sainte Bible* traduit de l'hébreu et du grec. Éditions Trinitarian bible society. London, p. 733-759.
- St-Jacques, Marie-Christine, Daniel Turcotte, Patrick Villeneuve, Sylvie Drapeau, Rachel Lépine, Élisabeth Godbout et Annick St-Amant. 2010. « Quand la DPJ fait la une ! Une analyse du traitement médiatique de la maltraitance au Québec ». *Service social*. vol. 56, n° 1, p. 55-73.
- Thomas, Eleonor M. 2004. « Aggressive Behaviour Outcomes For Young Children: Change In Parenting Environment Predicts Change In Behaviour ». Statistics Canada Special survey Division. Ottawa, 40 p.
- Trocmé, Nico, Joan Durrant, Ron Ensom et Inder Marwah. 2003. « Les abus physiques envers les enfants en contexte de punition ». Centre d'excellence pour la protection et le bien-être des enfants, Feuillet n° 8F, Ottawa, 4 p.
- Tunell Andrew et Susanne Essex. 2006. « Working With Denied Child Abuse: The Resolutions Approach ». Open University Press. New York, 224 p.
- Union des familles en Europe. 2007. « Enquête : Pour ou contre les fessées ». <<http://www.uniondesfamilles.org/enquete-fessees.pdf>>, page consultée sur internet le 12 mai 2010.
- Université du Québec à Montréal. 1999. « L'éthique : Recherches impliquant la collecte de données chez l'humain ». <<http://www.recherche.uqam.ca/ethique/humains-cadre-normatif-texte.htm>>, page consultée le 2 août 2010.
- Vabre, Frédéric. 2005. « Le traitement politique de la maltraitance infantile ». *Recherches et prévisions : Enfance*, n° 82, décembre 2005, p. 5-16. <http://documentation.reseau-enfance.com/IMG/pdf/0123_Le_traitement_politique_de_la_maltraitance_infantile.pdf>, page consultée le 25 août 2010.
- Von Bertalanffy, Ludwig. 1968. « General System Theory ». <<http://www.panarchy.org/vonbertalanffy/systems.1968.html>>, page consultée le 3 juin 2010.
- Vovelle, Michel. 1993. « Histoire et représentations ». *Sciences Humaines*, avril 1993, n° 27, Paris.
- Watzlawick, Paul (dir.). 1981. « Invention de la réalité : Contributions au constructivisme ». Coll. Point Essais. Éditions Le Seuil. Paris, 373 p.

Warwick, Liz. 2003. « Petite enfance et prévention de la violence ». *Bulletin d'excellence pour le développement des jeunes enfants*, vol. 2, n° 1, 3 p.

Wiehe, Vernon R. 1997. « Approaching Child Abuse Treatment From The Perspective Of Empathy ». *Child Abuse & Neglect*, n° 21, p. 1191-1204.

Wikipédia, l'encyclopédie libre. Convention des droits de l'enfant, http://fr.wikipedia.org/wiki/Convention_relative_aux_droits_de_l%27enfant, page consultée le 5 mai 2010.

_____. Définition de violence, <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Violence>>, page consultée le 2 septembre 2010.

Wiktionnaire, le dictionnaire libre. Définition d'implication, <<http://fr.wiktionary.org/wiki/implication>>, page consultée le 13 juin 2011.

_____. Définition de maltraitance, <<http://fr.wiktionary.org/wiki/maltraitance>>, page consultée le 7 décembre 2009.

_____. Définition de *parens patriae*, <http://en.wikipedia.org/wiki/Parens_patriae>, page consultée le 8 décembre 2009.